

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND
ÕIGUSTEADUSKOND
Karistusõiguse osakond

Signe Widacki

ERIVAJADUSTEGA LASTE PÕHISEADUSLIK ÕIGUS HARIDUSELE JA SELLE
REALISEERIMISEST EESTIS

Magistritöö

Juhendaja
Dr iur Silvia Kaugia

Tartu
2019

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Lühendid ja terminid.....	8
1. Laste erivajaduste olemus, erivajaduste identifitseerimise vajadus, identifitseerimise põhimõtted ja etapid kaasava hariduse tingimustes	9
1.1. Laste erivajaduste olemus	9
1.2. Erivajaduste identifitseerimise vajadus	15
1.3. Erivajaduste identifitseerimise põhimõtted	19
1.4. Erivajaduste identifitseerimise etapid	22
1.4.1. Märkamise.....	22
1.4.2. Hindamine.....	25
1.4.3. Sekkumise kavandamine	28
2. Erivajadustega laste põhiõigus haridusele seadustes	30
2.1. Kaasava hariduse üldpõhimõtted seadustes	30
2.2. Kaasava hariduse seaduslikud piirid alushariduses	32
2.3. Kaasava hariduse seaduslikud piirid põhi- ja üldkeskhariduses.....	35
2.4. Kaasava hariduse seaduslikud piirid kutsehariduses	40
2.5. Kaasava hariduse seaduslikud piirid kõrghariduses	42
3. Erivajadustega laste hariduse tagamine Eestis.....	45
3.1. Alusharidus	45
3.1.1. Lasteaiakohad.....	45
3.1.2. Erapedagoogid ja tugispetsialistid	46
3.2. Põhi- ja üldkeskharidus	47
3.2.1. HEV õpilase tavakooli tavaklassist siirdumine eriklassi	47
3.2.2. HEV õpilase tavakooli eriklassist siirdumine tavaklassi	49
3.2.3. Hariduslike erivajadustega õpilane tavaklassis	50
3.2.4. HEV õpilasele pole HEV-i määratud.....	53
3.2.5. Õpilasele on HEV määratud, kuid õpilane ei ole abi saanud	54
3.3. Kutseharidus.....	55
3.3.1. Õppevõimalused kutseõppeasutustes	55
3.3.2. Vastuvõtt kutseõppeasutustesse	56
3.3.3. Tugimeetmed	57
3.3.4. Õppimine kutseõppeasutustes	58
3.4. Kõrgharidus.....	59
3.4.1. Õppimisvõimalused	59
3.4.2. Õppimine.....	59
3.4.3. Kommunikatsioon	60

Kokkuvõte	62
The Achievement of the Constitutional Right to Education for Children with Special Needs in Estonia	68
Summary	68
Kasutatud kirjandus	77
Kasutatud õigusaktid	85
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	87

Sissejuhatus

Eesti Vabariigi põhiseaduse (edaspidi PS) kohaselt on igal inimesel õigus haridusele. Õigus haridusele on nii põhiõigus kui ka n-ö võimestava õigusena eeldus mitmete teiste põhiõiguste teostamisele, olles seeläbi fundamentaalse tähendusega. Juurdepääs ja õigus haridusele on (vaatamata inimõiguste mittehierarhilisusele) olulisim põhiõigus kodanikuühiskonna ülesehitamisel. Just tänu haridusele saab üksikisik aduda oma õiguste ja vabaduste kasutusmäära ning arvestada teiste inimeste põhiõigustega oma suhtumises ja käitumises.¹ Riik ja kohalik omavalitsus peavad tagama Eestis igal inimesel võimalused koolikohustuse täitmiseks alusharidusest kuni kõrghariduse omandamiseni.² Põhiseaduslik õigus haridusele on igal inimesel sõltumata tema erivajadustest ning mõistliku põhjuseta puudega inimese õppetööle mittelubamine vaatamata edukalt sooritatud sisseastumiseksamitele on tema diskrimineerimine.³ Haridus tagab lapse täiskasvanuna hakkama saamise ühiskonnas. Et kooli lõpetanud noored elus edukalt hakkama saaksid sätestab PS § 29 lg 3, et riik korraldab kutseõppe ja abistab töötajaid töö leidmisel. Erivajadustega laste põhiseaduslik õigus kvaliteetsele haridusele ning hilisem edukas hakkama saamine ühiskonnas sõltub riigi ja koolide paindlikkusest nende erivajadustega arvestamisel. Eesti on hariduspoliitiliselt omaks võtnud kaasava hariduse põhimõtted. Kaasava hariduse all peetakse eelkõige silmas inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele. Kaasav haridus tähendab ka seda, et kõik õpilased koolis, olenemata nende erivajadusest, on osa kooli kogukonnast. Nad on kaasatud tundega, et nad kuuluvad teiste õpilaste ja kogu kooli personali sekka. Kaasav haridus on tihedalt seotud mõistetega puue ja erivajadus.

Puue on ajas muutuv ja mitmetahuline mõiste, mis esindab inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahelist suhet. Puue tähendab, et inimesel on füüsiline või vaimne kõrvalekalle, mis takistab tal olemast täieõiguslik ühiskonna liige. Erivajadus tähendab põhimõtteliselt sama mis puue, kuid teatud erinevustega. Erivajaduse puhul on lapsed oma võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt mõnikord niivõrd erinevad, et nende arenguvajadusi on raske rahuldada tavakeskkonnas. Sageli kasutatakse mõisteid erivajadus ja puue koos. Kuid puue on alati seotud erivajadusega, samas erivajadus ei tähenda tingimata puuet. Kui erivajaduse mõistet kasutatakse hariduse kontekstis, siis mõeldakse erivajaduse all hariduslikku erivajadust. Kooli

¹ T. Kerikmäe. Õigus haridusele. Inimõiguste Keskus. – <https://humanrights.ee/teemad/inimoigused-eestis/inimoiguste-aruanne/inimoigused-eestis-2010-2/oigus-haridusele/> (22.04.2019).

² T. Kerikmäe, A. Remmelg, S. Särav. Õigus haridusele. Inimõiguste Keskus. – https://humanrights.ee/teemad/inimoigused-eestis/inimoiguste-aruanne/inimoigused-eestis-2013/oigus-haridusele/#_ftn1 (22.04.2019).

³ Eesti Vabariigi põhiseadus. Komm vlj. 4 tr. 2017. – https://pohiseadus.ee/public/EVPS_kommeteeritud_valjaanne_2017.pdf, lk 454-459 (4.02.2019).

vaatepunktist on mõisted erivajadus ja hariduslik erivajadus sünonüümid. Ka käesolevas töö on erivajadust ja hariduslikku erivajadust kasutatud sünonüümidena.

Hariduslike erivajaduste mõiste ei ole uus, seda on õpiraskuste kirjeldamiseks kasutatud juba aastaid. Kui kooliharidus 19. sajandil kohustuslikuks muutus, peeti puuetega lapsi tavakooli sobimatuks. Neid lapsi peeti puudulikuks ning seetõttu isoleeriti nad sageli ühiskonnast ja tõugati välja. Sellele lähenemisviisile on omane pidada haridusliku erivajadusega last puudulikuks, kasutada meditsiinilist diagnoosi tema sildistamiseks ning näha probleemi puudega inimeses mitte ühiskonnas.⁴

Kuna Eesti hariduspoliitika eesmärgiks on avatud ja kõiki kodanikke kaasav ühiskond, siis on eesmärgiks seatud ka erisustele avatud ja kõiki lapsi kaasav kool. Põhiseadus ja haridusseadused on kehtestanud kõikidele lastele võrdse õiguse saada võimetele vastavat haridust. Haridussüsteem on vundamendiks tulevasele ühiskonnale, selle edukusele ja heaolule. Needsamad lapsed, nii erivajadustega kui ka ilma, kes praegu käivad lasteaias või koolis, on tulevased täiskasvanud, kes peavad koos ja teineteisega arvestades ühiskonnas hakkama saama.

Käesoleva töö teema on hetkel väga aktuaalne. Me elame ühiskonnas, kus koolieelsetesse lasteasutustesse ja kooli läheb järjest rohkem erivajadustega lapsi, mis tähendab, et üha aktuaalsemaks muutub see, kas ja kuidas on meie riik ja ühiskond valmis seisma hea nende laste arenemiseks täisväärtuslikeks ning haritud ühiskonnaliikmeteks. Teema teeb aktuaalseks ka see, et kaasav haridus ei ole ühekordne lahendus, vaid protsess, mis nõuab järjepidevat kohandumist ajas ja ühiskonnas.

Ühiskonna hoiak peaks toetama erivajadustega last ja tema peret nii palju, et ei tekiks olukorda, kus ootamatu juhtum võib erivajadustega lapse pere viia väga kiiresti ja väga pikaks ajaks „*fight or flight*“ režiimi ning vaatamata loodud tugivõrgustikule, ei pruugi lahendus erivajadustega lapse perele tulla kergelt. Erivajadustega lastele suunatud tegevused on juba praegu, kuid peavad järgnevatel aastatel veelgi rohkem olema suunatud iga puudega lapse inimõiguste, mitte-diskrimineerimise, võrdsete võimaluste soodustamise ja aktiivse kaasamise tagamisele. Eesti ühiskond on liikunud arengus jõudsalt edasi: etapist, kus puudega isikus, sh puudega lapses nähti tihti vaid hooldatavat patsienti, hoiakuni, kus igas puudega lapses osatakse näha

⁴ J. Thompson. Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks. Tallinna Ülikooli eri- ja sotsiaalpedagoogika osakond 2013. – <http://eduko.archimedes.ee/files/erivajaduste%20teejuht%20eesti.pdf>, lk 14 (30.09.2018).

ühiskonnaelu, sh koolikeskkonna täieõiguslikku aktiivset liiget, kes vajab abi vaid olemasolevate takistuste kõrvaldamiseks.⁵

Käesoleva magistritöö uurimisobjektiks on erivajadustega laste põhiseaduslik õigus haridusele ja selle realiseerimine Eestis. Uurimisprobleemiks on kaasava hariduse realiseerimise kitsaskohad. Uurimisprobleemist lähtuvalt on töö eesmärgiks kaardistada kaasava hariduse realiseerimise aktuaalsemad probleemkohad erinevatel haridustasemetel.

Uurimisülesandeks on erinevatele uuringutele ja statistilistele andmebaasidele toetudes selgitada välja ja sõnastada peamised erivajadustega laste probleemid erinevatel haridustasemetel Eesti kaasavas hariduskorralduses.

Magistritöö hüpoteesiks on: haridusliku erivajadustega (edaspidi HEV) õpilaste võimalused hariduse omandamiseks kaasava hariduse kontseptsioonis ei ole võrdväärsed lastega, kellel ei ole HEV-i.

Peamised allikad käesolevas töös on järgmised: Riigiportaali www.eesti.ee, Sotsiaalkindlustuse, Haridus- ja Teadusministeeriumi, õiguskantsleri, Rajaleidja, Eesti Puuetega Inimeste Koja infomaterjalid ning Eesti Vabariigi põhiseaduse kommentaarid ja vastav väliskirjandus. Ka on kasutatud muude materjalide hulgas Terviseteaduste ja Spordi Instituudi Terviseteaduste osakonna lektori Kirsti Pedak'i erivajadustega inimestega seotud õppematerjale; Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnast Kaili Palts'i õpetajakoolituse õppematerjale; hariduse ja erivajadustega seotud seadusi – koolieelse lasteasutuste seadus, põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, Eesti Vabariigi haridusseadus, kutseõppeasutuse seadus, ülikooliseadus, jt ning nendega seotud määruseid. Uuringutest on töös kasutatud: SA Poliitikauuringute Keskus Praxis uuringuid „Terviseseisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte siirdumine koolist tööle“; „Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne“, „Noorteseire aastaraamat 2014-2015. Erivajadusega noored“; Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar 2016. aasta uuringut „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ ning sama uuringu temaatiline raport kaasamise tähenduslikkusest; Eesti Töötukassa 2016. aasta uuring „Terviseseisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte koolilõpetajate

⁵ E. Leppik, T. Kivirand. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel. Teatmik õpetajatele. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Puuetega Inimeste Koda 2010. – http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Teatmik_õpetajale_MARKAjaTOETA_LAST.pdf, lk 15 (3.02.2019).

siirdumine tööturule“; Eesti Puuetega Inimeste Koja uuring „ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport“; statistikat EHIS-st.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist.

Esimeses peatükis avatakse kaasava hariduse, puude, erivajaduse ja haridusliku erivajaduse olemus ning tuuakse välja laste erivajadused, erivajaduste identifitseerimise eesmärk ning erivajaduste identifitseerimise etapid.

Teises peatükis peatutakse kaasava hariduse tähendusel, analüüsitakse Eesti õigusakte seoses erivajadustega laste õigusega haridusele ja erivajadustega laste hariduse korraldamisega alghariduse, põhi- ja üldkeskhariduse, kutsehariduse ning kõrghariduse tasemel.

Kolmas peatükk kaardistab kaasava hariduse aktuaalsemad väljakutsed HEV laste hariduse omandamisel. Analüüsitakse erivajadusega õpilastega kokku puutuvate inimestega tehtud küsitlusi – lastevanemad, koolipidajad, kooli juhid, õpetajad ja Rajaleidja spetsialistid. Küsitlused on läbi viidud 2014-2016. aastal. Osa statistikat uuringutes pärineb 2014/2015 õppeaastast (uuringud), osa statistikat 2017/2018 õppeaastast (EHIS). Kuna andmete võrdlust ei toimu ajalises kontekstis, siis ei näinud töö autor selles takistust andmete analüüsimisel.

Uurimismeetod on deduktiivne. Esimene ja teine peatükk põhinevad teoreetilisel materjalil ning kolmas peatükk kvantitatiivsete uuringute põhjal tehtud analüüsidel.

Magistritööd iseloomustavad märksõnad: põhiseaduslik õigus haridusele, kaasav haridus, hariduslikud erivajadused.

Lühendid ja terminid

EHIS – Eesti Hariduse Infosüsteem

EV – erivajadus

HEV õpilane – haridusliku erivajadusega õpilane

HEV2 – õpilane vajab spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist. Need on õpilased, kes tulenevalt nende puudest või muust häirest vajavad spetsiifilist eriõppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist (raske nägemispuue; kõnepuue või kuulmispuue; toimetuleku- ja hooldusõpe; lihtsustatud õpe kaasuva nägemis-, kõne- ja kuulmis- ning liikumispuudega, pervasiivse arenguhäirega, raske psüühikahäirega; liikumispuue kaasuva puudega; raske psüühikahäire; kasvatuseritingimusi vajavad õpilased)

HTMm – haridus- ja teadusministri määrus

HÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava hooldusõpe

Kaasav haridus – õpilaste kaasatus kooli kogukonda olenemata nende erivajadustest

KOV – kohalik omavalitsus

Laps – koolieelses lasteasutuses käiv laps, põhi-, kesk-, kutse- või kõrgharidust omandav õpilane kuni 18aastane või kooli lõpetamiseni

LÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava

Psüühika- ja käitumishäirega õpilane – RHK-10 F diagnooside peatükis loetletud häirega õpilane, kellel on häire(te)st tulenevalt tuvastatud HEV2

RÕK – põhikooli riiklik õppekava

TÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava toimetulekuõpe

VVm – Vabariigi Valitsuse määrus

1. Laste erivajaduste olemus, erivajaduste identifitseerimise vajadus, identifitseerimise põhimõtted ja etapid kaasava hariduse tingimustes

1.1. Laste erivajaduste olemus

Mõistete puue ja erivajadus käsitlemise aluseks on kaasava hariduse olemuse avamine. Hariduspoliitiliselt on Eesti omaks võtnud kaasava hariduse põhimõtted.⁶ Kaasava hariduse süsteemi lõi UNESCO 1990ndate alguses eelkõige erivajadustega õpilaste kaasamiseks kodule kõige lähemal asuvasse kooli.⁷ Mõisteid kaasav haridus või kaasav kool, hariduslikud erivajadused, puue tõlgendatakse eri Euroopa riikides väga erinevalt,⁸ sest selle tõlgendamisel on ajaloolisi, sotsiaalseid, õiguslikke ja filosoofilisi mõjusid.⁹ Rootsi ühiskonnas valitseb suhtumine, et puue on keskkonnas, mitte inimestes¹⁰ ning seal on õpilaste kategoriseerimist välistav käsitlus. Rootsis ja Itaalias peetakse arvestust vaid raske puudega laste üle, ülejäänud HEV õpilased käivad tavakoolis, kus saavad vajalikku tuge. Kuid ka puudega laste alamkategooriate osas esineb märkimisväärne rahvusvaheline varieerumine, ulatudes kahest grupist Inglismaal kuni 19 grupini Šveitsis.¹¹ Eestis peetakse kaasava hariduse all eelkõige silmas inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele. See tähendab, et kõik õpilased koolis, olenemata nende tugevustest või nõrkustest ükskõik mis valdkonnas, on osa kooli kogukonnast. Nad on kaasatud tunde, et nad kuuluvad teiste õpilaste ja kogu kooli personali sekka.¹² Süsteem kohandub pigem laste vajadustele kui ootab laste sobitumist "süsteemi".¹³ Erivajadusega laste toimetuleku parandamiseks rakendatakse eripedagoogilisi meetodeid koos professionaalsete teenustega.¹⁴ Kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest.¹⁵ Kaasava

⁶ Leppik, Kivirand, lk 5-7.

⁷ G. Paat, R. Kaarna, A. Aaviksoo. Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. 2011. – <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditsiiniliste-erivajadustega-last-uldharidus.pdf>, lk 39 (26.02.2019).

⁸ Leppik, Kivirand, lk 5-7.

⁹ Definitions of Disability. Disabled World. 2009/12/23 (Rev: 2019/01/29). – <https://www.disabled-world.com/definitions/disability-definitions.php> (23.02.2019).

¹⁰ K. Taperson. Teisele emale. Käsiraamat erivajadustega lapse vanematele. Tallinn 1998. – <http://raulpage.org/teiseleemale.html#erivajadus> (26.02.2019).

¹¹ M.L. Räis, E. Kallaste, S-L. Sandre. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusüuringute Keskus Centar. 2016. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf, lk 21, 28 (28.02.2019).

¹² Leppik, Kivirand, lk 5-7.

¹³ Children with Special Educational Needs. Information Booklet for Parents. National Council for Special Education 2014. – <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>, p. 12 (23.02.2019).

¹⁴ Paat, Kaarna, Aaviksoo, lk 39.

¹⁵ Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 6 p 1, § 46 lg 9. – RT I, 22.01.2018, 3.

hariduse eesmärk on suurendada haridussüsteemi võimekust jõuda kõikide õppijateni, põhiliseks sihtgrupiks on hariduslike erivajadustega õppijad.¹⁶ Kaasav haridus on iga õpilase võimetele vastav kvaliteetne haridus.¹⁷ Sealhulgas ei tohi erivajadustega õppijaid kõrvale jätta, sest kool on mõeldud kõikidele.¹⁸ Hariduse eesmärk on luua kõikidele õpilastele võimalused ja tingimused võimetekohase ja kvaliteetse hariduse omandamiseks, mis lubab õpinguid jätkata ja elus väärikalt toime tulla. Haridusliku kaasamise kaudu jõutakse ühiskonnas sotsiaalse kaasamiseni.¹⁹ Kooli eesmärk on pakkuda õpet igale õpilasele, see tähendab õppe kohandamist vastavalt õpilase eeldustele. See seab ühiskonna ootused koolile, et kool kohandub kiiresti muutuvale ühiskonnale.²⁰ Eranditeks haridusliku erivajadustega õpilaste kaasamisest hariduse omandamisse tavakoolis on juhud, kui haridusliku erivajadusega lapse hinnangus leitakse, et see ei oleks erivajadustega lapse huvides või siis, et see ei oleks teiste laste huvides.²¹

Kaasav haridus on seotud mõistetega puue ja erivajadus. Eestis ei ole kasutusel ühtset puude ja erivajaduse määratlust.²² Sageli kasutatakse mõisteid erivajadus ja puue koos. Kuid puue on alati seotud erivajadusega, samas erivajadus ei tähenda tingimata puuet.²³ Puue on ajas muutuv ja mitmetahuline mõiste, mis esindab inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahelist suhet.²⁴ Puude mõiste on kasutuses peamiselt meditsiinilises ja sotsiaalses kontekstis ning on seotud sotsiaaltoetuste süsteemiga.²⁵ Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seaduse²⁶ (edaspidi PISTS) definitsiooni järgi on puue inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel.

¹⁶ P. Häidkind, K. Oras. Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 2016, nr 4(2). –

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/download/eha.2016.4.2.04/8197> (13.09.2018).

¹⁷ K. Kukk. Kaasav haridus. Haridus- ja Teadusministeerium. –

https://www.norden.ee/images/heaolu/info/erivajadused/kai_kukk.pdf, lk 2-4 (18.11.2018).

¹⁸ P. Häidkind jt. Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf, lk 61 (6.02.2019).

¹⁹ P. Häidkind jt, lk 61.

²⁰ Kukk, lk 2-4.

²¹ Children with Special Educational Needs, p. 11.

²² K. Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted. Erikehakultuuri õppematerjal. Terviseteaduste ja Spordi Instituudi Terviseteaduste osakond. –

https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1_erivajadus_ja_sellega_seotud_misted.html (26.10.2018).

²³ Mis on puue? Eesti Puuetega Inimeste Koda. – <https://www.epikoda.ee/mis-on-puue/> (30.01.2019).

²⁴ K. Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused. Erivajadustega inimeste rekreatsioon õppeaine õppematerjal. Terviseteaduste ja Spordi Instituudi Terviseteaduste osakond. –

https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST7006/erivajadus_ja_sellega_seotud_misted_rekreatsioonis_ja_tegevuste_planeerimise_phialused.html (30.01.2019).

²⁵ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused.

²⁶ Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus § 2 lg 1. – RT I, 28.11.2017, 25.

Vastavalt Sotsiaalkindlustusametile on puue pikaajaline väljakujunenud (st raskesti tagasipööratav või pöördumatu) seisund, mille korral esineb püsiva iseloomuga keha mistahes struktuuri puudulikkus või häire (üks või mitu), mille tõttu inimese toimetulek on tavaolukordades piiratud ning mille tõttu inimene vajab kõrvalabi ja/või abivahendeid.²⁷ Puude tuvastamisel koostatakse lapsele isiklik rehabilitatsiooniplaan.²⁸ Puude tuvastamise aluseks ei ole ravivajadus, vaid raviarstide poolt uuringute ja diagnoosidega kinnitatud keha funktsioonide kõrvalekaldeid.²⁹ Seega, puue ei ole haigus vaid seisund, mis ei ole ravitav.³⁰ Puuded võivad olla sünnipärased, aga ka põhjustatud mõnest traumast või haigusest.³¹

Puute liigid:

- liikumispuuded;
- nägemispuue;
- kuulmispuue;
- kõnepuuded;
- vaimupuuded;
- liitpuuded;
- psüühikahäire;
- muu.³²

Kuni 16-aastaselt lapsel tuvastatakse puude raskusaste lähtuvalt kõrvalabi, juhendamise või järelevalve vajadusest järgmiselt:

- sügav, kui laps vajab ööpäevaringselt pidevat kõrvalabi, juhendamist või järelevalvet;
- raske, kui laps vajab igal ööpäeval kõrvalabi, juhendamist või järelevalvet;
- keskmine, kui laps vajab kõrvalabi või juhendamist väljaspool oma elamiskohta vähemalt korra nädalas.³³

²⁷ Mis on puue ja millal see tuvastatakse. Puudega inimesele. Sotsiaalkindlustusamet. – <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/et/puue-ja-hoolekanne/puudega-inimesele#Mis%20on%20puue%20ja%20millal%20see%20tuvastatakse> (26.10.2018).

²⁸ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

²⁹ Mis on puue ja millal see tuvastatakse.

³⁰ K. Taperson. Teisele emale. Käsiraamat erivajadustega lapse vanematele. Tallinn 1998. – <http://raulpae.org/teiseleemale.html#erivajadus> (26.02.2019).

³¹ K. Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused.

³² A. Poolakese. A. Lauringson. Terviseseisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte koolilõpetajate siirdumine tööturule. Tallinn: Eesti Töötukassa analüüsiosakond 2016. – https://www.tootukassa.ee/sites/tootukassa.ee/files/erivajadustega_noorte_koolilopetajate_siirdumine_koolist_tooturule.pdf, lk 10 (14.02.2019).

³³ PIST § 2 lg 1¹.

16-aastasel kuni vanaduspensioniealisel inimesel tuvastatakse puudel järgmised raskusastmed:

- sügav puue on inimesel, kellel igapäevane tegutsemine või ühiskonnaelus osalemine on täielikult takistatud;
- raske puue on inimesel, kellel igapäevane tegutsemine või ühiskonnaelus osalemine on piiratud;
- keskmine puue on inimesel, kellel igapäevases tegutsemises või ühiskonnaelus osalemises esineb raskusi.³⁴

Puudega on seotud mõisted sotsiaalne rehabilitatsiooniteenus ja rehabilitatsiooniplaan. Rehabilitatsiooniteenus osutamist korraldab sotsiaalkindlustusamet.³⁵ Rehabilitatsiooniplaan on mahukas dokument, mis sisaldab infot lapse ning tema pere toimetuleku, vajaduste, edasiste plaanide ja teenuste osas.³⁶ Plaanis antakse hinnang lapse tegevusvõimele, kõrvalabi, juhendamise või järelevalve vajadusele ning tuuakse ära lapse iseseisvaks toimetulekuks ja sotsiaalseks integreerumiseks vajalikud tegevused.³⁷ Rehabilitatsiooniplaan võimaldab lapsele juurdepääsu erinevate rehabilitatsiooniteenustele ning annab aluse taotleda kohalikult omavalitsuselt täiendavaid sotsiaalteenuseid (lapsehoiuteenus, transporditeenus, isikliku- või kooliabistaja teenus jm).³⁸ Rehabilitatsiooniplaan on rehabilitatsiooniteenuse osutaja poolt lapse ja tema seadusliku esindaja osalemisel koostatud kirjalik dokument.³⁹ Rehabilitatsiooniteenuse eesmärgiks on lapse arengu ja hariduse omandamise toetamine.⁴⁰ Rehabilitatsiooniteenuse eesmärkide saavutamiseks osutatakse vajadusel järgmisi teenuseid: tegevusterapeudi teenus, loovterapeudi teenus, sotsiaaltöötaja teenus, psühholoogi teenus, eripedagoogi teenus, logopeedi teenus, füsioterapeudi teenus, kogemusnõustaja teenus, arsti teenus ja õe teenus.⁴¹

Erivajaduse (edaspidi EV) mõiste käsitlemisel on ühtse põhimõtte saavutamine raske, sest EV määratlus on sõltuvuses ühiskonna arenguga ning EV põhjuslikkuse erinevus ei võimalda üheselt kasutada mõjureid, mis erinevatel juhtudel tagavad edu.⁴² EV laps on sama lai mõiste

³⁴ PISTS § 2 lg 2¹.

³⁵ Sotsiaalne rehabilitatsioon. Puue ja hoolekanne. Sotsiaalkindlustusamet. – <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/et/puue-ja-hoolekanne/sotsiaalne-rehabilitatsioon#Sotsiaalne%20rehabilitatsioon> (16.02.2019).

³⁶ Rehabilitatsiooniplaan. Tallinna ja Harjumaa Autismiühing. – <http://www.autismtallinn.ee/rehabilitatsioon-ja-teraapiad/> (16.02.2019).

³⁷ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

³⁸ Rehabilitatsiooniplaan.

³⁹ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

⁴⁰ Rehabilitatsiooniplaan.

⁴¹ Sotsiaalne rehabilitatsioon.

⁴² Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused.

nagu tavalaps.⁴³ Üheaegselt kasutatakse erinevate struktuuride ja ametkondade poolt erinevate mõistete süsteemi ning arengu ja õppimise juures on raske määrata norme, mida võiks pidada üheselt oluliseks. Sageli defineeritakse erivajadustega inimest kui isikut, kes erineb keskmisest oma vaimsete võimete, sensomotoorsete võimete, kommunikatsioonivõimete, käitumise ja emotsionaalse arengu või füüsiliste oskuste poolest nii, et vajab tegevuste ja õppeprotsessi, sealhulgas ka kehalise tegevuse kohandamist.⁴⁴ Erivajadus ei ole vaid lonkav jalg või kogelev kõne, sageli on probleemid peidus just väliselt igati normatiivse lapse sees.⁴⁵ Erivajaduse puhul on lapsed oma võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt mõnikord niivõrd erinevad, et nende arenguvajadusi on raske rahuldada tavakeskkonnas. Avalduvaid erinevusi nimetatakse arengulisteks erivajadusteks (koolieelses eas) või hariduslikeks erivajadusteks (koolieas).⁴⁶

Sõnapaar „hariduslik erivajadus“ levis laiemalt alates 1980. aastate algusest Inglismaalt ning selle all mõisteti lapselt oodatava (näiteks õppe eesmärkides) ning lapse reaalse arengutaseme vahelist erinevust. Arengutasemete vaheline erinevus võib olla nii psühholoogiline kui ka füüsiline.⁴⁷ Kuigi seadus sätestab haridusliku erivajadusega õpilase mõiste (vt järgmine lõik), kasutatakse sageli hariduse kontekstis (näiteks koolides) haridusliku erivajaduse väljendi asemel all erivajaduse väljendit, sest see on lühem ning mõiste on kõigile osapooltele arusaadav. Samas näiteks eriarsti vastuvõtul kasutatakse erivajaduse väljendit pigem meditsiinilises kontekstis.

Seadused määratlevad erivajadused järgmiselt. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava⁴⁸ tähenduses on laps erivajadustega, kui tema võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.⁴⁹ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi PGS) järgi on õpilane käsitletav haridusliku erivajadusega õpilasena, kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi ja rakendatakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge.⁵⁰ Määruses „Erivajadusega isikute

⁴³ T. Tamm. Erivajadusega laps. Ajakiri Lasteaed 28.04.2006. – <http://www.lasteaed.net/2006/04/28/erivajadusega-laps/> (26.02.2019).

⁴⁴ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused.

⁴⁵ Tamm.

⁴⁶ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused.

⁴⁷ K. Liivapuu. Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: TÜ Sotsiaal- ja haridusteaduskond, Haridusteaduste instituut 2015. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45195/liivapuu_karmen.pdf, lk 4 (12.02.2019).

⁴⁸ Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. VVm 29.05.2008 nr 87. – RT I 2008, 23, 152.

⁴⁹ Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 8 lg 1.

⁵⁰ PGS § 46 lg 6.

kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“⁵¹ tähenduses mõistetakse erivajadusega isikuna õpilast, kelle eriline andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppetööst eemal viibimine või õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses ja/või õppekeskkonnas.⁵² Kõrgharidusseadustes ei ole hariduslikku erivajadust määratletud.

Innove Rajaleidja⁵³ (edaspidi Rajaleidja) kohaselt on HEV õpilane see õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppest eemal viibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.⁵⁴ Kaasatuse ja individuaalse õppe rakendamiseks on vajalik pidev meeskonnatöö, keskele kohale õppeprotsessis tuleb seada õpilane ja tähelepanu õppeprotsessis suunata õppimisele.⁵⁵ Rajaleidja järgi on erivajadused individuaalsed – ei ole nn keskmist erivajadust ega universaalset viisi samalaadse erivajaduse rahuldamiseks. Igale lapsele tuleb läheneda isiklikult, lähtudes tema võimetest ja vajadustest.⁵⁶ Erivajadusi võib liigitada peamiselt kaht erinevat liiki tunnuse põhjal, nendeks on last iseloomustavad tunnused (näiteks lapse meditsiiniline diagnoos) ning lapse täiendavad vajadused, mida tuleks arvestada lapse parima võimaliku arengu tagamiseks.⁵⁷ Seega nagu eelpooltoodust nähtub, mõeldakse hariduse kontekstis erivajaduse all hariduslikku erivajadust. Käesolevas töös kasutatakse ka edaspidi mõistet „erivajadus“ ja „erivajadusega isik/õpilane“ „haridusliku erivajaduse“ ja „haridusliku erivajadusega isik/õpilane“ sünonüümina.

Erivajadusega isiku vaatepunktist saab hariduslikud erivajadused jagada üldisemalt kaheks: erivajadused, mis on seotud hariduse omandamisele ligipääsuga (füüsilised erivajadused, näiteks ratastool) ning need erivajadused, mis on seotud hariduse omandamise protsessiga ning

⁵¹ Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord. HJTm 09.05.2014 nr 14. – RT I, 15.05.2014, 4.

⁵² Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord § 2.

⁵³ Innove Rajaleidja on üle-eestiline võrgustik, mis pakub tasuta karjääri- ja õppenõustamisteenuseid kuni 26-aastastele lastele ja noortele ning tuge lapsevanematele, õpetajatele ja teistele haridusvaldkonna töötajatele. Allikas: Rajaleidja võrgustik. Teenused ja tegevused. – <https://www.innove.ee/rajaleidja/> (26.10.2018).

⁵⁴ Innove Rajaleidja. Mõisted ja seadusandlus. – <http://www.rajaleidja.ee/hevmoisted-ja-seadusandlus/>, 3.02.2019.

⁵⁵ Paat, Kaarna, Aaviksoo, lk 39.

⁵⁶ Innove Rajaleidja. Kasulikku lugemist. – <http://www.rajaleidja.ee/hevkasulikkulugemist/>, 10.09.2018.

⁵⁷ Liivapuu, lk 4.

hariduse omandamisel seatud eesmärkide täitmisega (käitumishäired).⁵⁸ Kui on tegemist lihtsamate käitumishäiretega, siis hea kommunikatsioon kooliga ja eesmärkide püstitamine koos lapsega võib lahendada õppimise probleemid ilma erispetsialistide abita.⁵⁹ Kergemate erivajaduste puhul piisab abivahenditest, puhkepausidest või muudetud hindamismeetoditest.⁶⁰ Raskemate juhtumite puhul on vajalik täpsem liigitamine⁶¹ tugiteenuste osutamiseks.⁶² Haridusliku erivajaduse täpsem liigitamine toimub sügavuse, levi ning tekkepõhjuste ja nende avaldumise eripära kombineerides. Eestis on hariduslikud erivajadused jagatud järgmiselt: 1) ajutine õpiraskus; 2) eriandekus; 3) kasvatusraskus; 4) kehapuue; 5) kuulmispuue; 6) kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus; 7) kõnepuue; 8) nägemispuue; 9) muu erivajadus; 10) pervasiivne arenguhäire; 11) psüühilised erivajadused; 12) terviseprobleemid; 13) uusimmigrant; 14) viibimine välisriigis; 15) õpiraskus. Ühel õpilasel võib olla mitu erinevasse gruppi kuuluvat hariduslikku erivajadust.⁶³

Õpiraskused võivad olla kas üldised või spetsiifilised. Üldise õpiraskusega õpilastel on raskem õppida ja asjadest aru saada kui teistel samavanustel lastel, nende õpitulemuste saavutamine on järjepidevalt aeglasem kui teistel lastel. Üldine õpiraskus võib olla kerge, keskmine või raske. Spetsiifilise õpiraskusega õpilasel on õpiraskus ühes kindlas tegevuses (nt düsleksia, düsgraafia, düskaltseemia). Seda liiki õpiraskus varieerub kergest raskeni.⁶⁴

1.2. Erivajaduste identifitseerimise vajadus

Lapse tavapärasest erinev areng toob kaasa lapse teistsugused vajadused ehk nn erivajadused, mille tõttu ta võib jääda teiste lastega võrreldes ebasoodsasse olukorda mitmetes eluvaldkondades. Seda eelkõige juhul, kui tema eripäraste vajadustega ei arvestata.⁶⁵ Kuid õpilase erivajaduste kindlakstegemine on hädavajalik samm, et teda parimal moel toetada.⁶⁶ Ka

⁵⁸ Liivapuu, lk 6.

⁵⁹ P. Kennedy jt. The Hyperactive Child Book. New York: St. Martin's Press 1993, p. 120.

⁶⁰ A. Summer. Kutseõppeasutuste töötajate hinnangud hariduslike erivajadustega õppijate õppimisvõimalustele ja tugisüsteemile. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, Sotsiaalteaduste valdkond, Haridusteaduste Instituut 2016. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52976/summer_aune_ma.pdf, lk 15 (26.02.2019).

⁶¹ Mängult või päriselt... Rajaleidja. – http://www.rajaleidja.ee/public/Mangult_voi_pariselt.pdf, lk 10-11 (31.01.2019).

⁶² Summer, lk 15.

⁶³ Mängult või päriselt..., lk 10-11.

⁶⁴ Children with Special Educational Needs, p. 27-30.

⁶⁵ K. Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine? Tartu Ülikooli õpetajakoolituse „Erivajaduste identifitseerimise kursus“ sisupakett. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. – <https://sisu.ut.ee/evidolemus/mis-ev-identifitseerimine> (10.09.2018).

⁶⁶ K. Kikkas, jt. Takistusteta kõrgkooliõpe. Erivajadusega õppija toetamine ja õpikeskkonna kohandamine. Juhend kõrgkoolidele, õppijatele, õppejõududele, tugitöötajatele. Programm Primus. SA Archimedes. – http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Takistusteta_k6rgkooli6pe.pdf, lk 20 (6.02.2019).

seadustes⁶⁷ rõhutatakse lapse arengust lähtuvat tegutsemist, mis tähendab konkreetse lapse oskuste ja võimete tasemega haakuvat õppe- ja kasvatustegevuse kavandamist ja läbi viimist.⁶⁸ Seadused sätestavad seega, et igal lapsel on õigus saada võimetekohast õpetust ja haridusasutustel on kohustus tagada iga lapse võimetekohane õpetamine.⁶⁹ See on oluline lapse enesekindluse, stabiilse vaimse tervise, õppimise motivatsiooni, võime kontrollida agressiivseid impulsse, luua suhteid ja neid hoida ning tulevikus olla ise edukas lapsevanem.⁷⁰ Seadustesse on sisse kirjutatud laste arengu jälgimise ja hindamise vajadus, mis arenguerisustega laste puhul tähendab ühtlasi nende erivajaduste kindlaks tegemist ehk erivajaduste identifitseerimist.⁷¹ Laste arengutaseme väljaselgitamist nimetatakse tänapäeval ka hindamiseks.⁷² Pedagoogilises kontekstis nähakse erivajadustena seisundeid, mis raskendavad oluliselt hariduse omandamise võimalusi ja mille tõttu tuleb õpikeskkonda ümber korraldada, kas siis füüsilises mõttes või õpetamismeetodite mõttes.⁷³ Seda ka näiteks olukordades, kus lapsed saavad neid ümbritsevast keskkonnast liiga vähe informatsiooni ja ergutust, et oma potentsiaale avada.⁷⁴ Selleks, et niisuguseid ümberkorraldusi teha viisil, mis vastaks parimal moel lapse vajadustele, peab need vajadused kõigepealt kindlaks tegema.⁷⁵ Protsessi käigus selgitatakse välja õpilase tugevad küljed, tugiteenuste või kohanduste vajadus (alus tegevuse planeerimiseks) ning vajalikud ressursid (alus toetuse taotlemiseks).⁷⁶ Erivajaduste identifitseerimine tähendab seega erivajaduste kindlaks tegemist ehk protsessi lapse arenguerinevuste märkamisest sekkumise kavandamiseni.⁷⁷

Kuna erivajadustel on kõigil üks ühine oluline joon – need on igaüks sügavalt individuaalsed, siis pole olemas üht keskmist erivajadust või universaalset viisi samalaadse erivajaduse rahuldamiseks.⁷⁸ Õpilase EV olemusest arusaamine aitab luua positiivsed suhted õpilase ja õpetaja vahel.⁷⁹ Igale lapsele tuleb läheneda eraldi ja isiklikult, lähtuda konkreetse isiku iseärasustest, loomumomadustest ja tarvidustest. On tähtis aidata erivajadustega inimestel leida

⁶⁷ Näiteks koolieelse lasteasutuse seadus ja koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.

⁶⁸ P. Häidkind jt, lk 7.

⁶⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁷⁰ Young children develop in an environment of relationships. National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Working Paper No. 1. – <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>, p. 1 (24.02.2019).

⁷¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁷² Häidkind jt, lk 7.

⁷³ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁷⁴ K. Taperson. Teisele emale. Käsiraamat erivajadustega lapse vanematele. Tallinn 1998. – <http://raulpage.org/teiseleemale.html#erivajadus> (26.02.2019).

⁷⁵ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁷⁶ Kikkas, lk 20.

⁷⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁷⁸ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

⁷⁹ Young children develop in an environment of relationships, p. 2.

oma võimed ja võtta neid sellisena, nagu nad on.⁸⁰ Erivajaduste identifitseerimise vajaduse olemus tuleneb arusaamisest lapse arenguerisuste olemusest.⁸¹ Erivajadustega inimestega tegelemisel peab arvestama, et kogemine ja õppimine kuulub iga inimese psühhomotoorse arengu juurde. See ei ole ainult uute teadmiste hankimine, vaid ka tunnete, tajude, kujutluste ja mõtlemisoskuse kujunemine.⁸² Lapse kasvades ja arenedes nende vajadused muutuvad, laps võib vajada vähem abi, kui EV-d vähenevad või rohkem abi, kui EV-d süvenevad.⁸³ Erinevused ei avaldu ainult intellektuaalsetes võimetes, ka emotsioonidel on ülisuur kaal inimese tegevuses.⁸⁴ Suhted olenevad emotsioonidest ja need suhted kaasavad lapsi ühiskonda viisil, mis aitab neil määratleda, kes nad on, millised on nende võimalused ühiskonnas ning kuidas ja miks nad on teiste inimeste jaoks olulised.⁸⁵ Seega, noore inimese puhul ei tule arendada üksnes vaimseid võimeid, vaid haridussfäär peab muu hulgas tagama iga indiviidi oskuse ohjata emotsioone ning õppeasutused peavad muu hulgas kujundama õppurite käitumisrepertuaari.⁸⁶ Tegevuste läbiviija ülesanne on selgitada iga inimese võimete piirid ja anda neis piirides õnnestunud õppimiskogemusi. Ei saa sundida inimest tegema seda, mis tal kogu aeg ebaõnnestub. Õpetuse ja tegeluse aluseks on see, et igaüks õpib hästi seda, mida ta on suuteline õppima, ja teeb hästi seda, mida ta on võimeline tegema.⁸⁷ Õpetajal on oluline mõista, mis õppimisprotsessis valmistab lapse jaoks raskusi ja tekitab olukorra, kus tema edasijõudmine võrreldes eakaaslastega on oluliselt vaevalisem.⁸⁸ Paljud HEV lapsed võivad õppida tavaklassis ilma eriõppe või -toeta, kuid teised võivad vajada erituge nii õppimises kui ka erivahendeid. Ka võib eriklassis haridust omandav erivajadusega õpilane olla võimeline minema tavaklassi või vastupidi, seni tavaklassis õppinud haridusliku erivajadusega õpilasele võib edaspidi mõjuda positiivselt õppimine eriklassis.⁸⁹

Erivajaduste identifitseerimise tulemusena peaks jõudma tervikliku ülevaateni lapse arengu tugevatest ja nõrkadest külgedest koos ettekujutusega sellest, mida ja kuidas arendamises või õpetamises muuta, et see tegevus lapse eriliste vajadustega kõige paremini haakuks.⁹⁰

⁸⁰ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

⁸¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁸² Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

⁸³ Children with Special Educational Needs, p. 16.

⁸⁴ J. Kõrgesaar. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus 2016. – https://www.academia.edu/31982732/SISSEJUHATUS_HARIDUSLIKE_ERIVAJADUSTE_K%C3%84SITLU_SSE, lk 6 (15.02.2019).

⁸⁵ Young children develop in an environment of relationships, p. 1.

⁸⁶ J. Kõrgesaar, lk 6.

⁸⁷ Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted.

⁸⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁸⁹ Children with Special Educational Needs, p. 19.

⁹⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

Hindamine on sõltumatu, põhineb ainult lapse vajadustel.⁹¹ Mõnikord seostatakse EV identifitseerimist meditsiiniliste diagnoosidega ja arvatakse, et EV identifitseerimise tulemusena saavad lapsed diagnoosi. Pedagoogilises kontekstis ei ole diagnoos kõige olulisem,⁹² kuid varasem hindamine ja diagnoosi saamine (näiteks koolieelses asutuses) annab koolile võimaluse võtta tarvitusele vastavad meetmed koolimineku ajaks.⁹³ Lisaks ei tohi unustada, et diagnoose panevad siiski arstid, mitte õpetajad.⁹⁴ Lastel, kellel ei ole HEV määratud, võib HEV määramise vajadus tekkida hilisemas koolieas.⁹⁵ Kui laps läbib ka meditsiinilise hindamise, mis EV laste puhul nii sageli on, siis võib meditsiiniline hindamine lõppeda diagnoosi panekuga.⁹⁶ Üldjuhul aga ei ole diagnoos üldse oluline, vaid oluline on see, kuidas laps funktsioneerib.⁹⁷ Diagnoos on kokkuleppeline pealkiri teatud sümptomitele,⁹⁸ ühele diagnoosile võib lisanduda ka teine, nn teisene diagnoos, lisaks mitmesugused psüühikahäired ja haigused.⁹⁹ Diagnoosi panekul hinnatakse sümptomite olemust, esinemissagedust ja raskusastet. Hälbe pedagoogilis-psühholoogiline kirjeldus keskendub aga lapse oskuste-teadmiste profiilile – millised on tema tugevad ja nõrgad küljed¹⁰⁰ ning millised on edusammud.¹⁰¹ Seega, näiteks autismi diagnoos annab üldist infot selle kohta, mille poolest lapse käitumine erineb eakaaslaste omast, kuid diagnoos ei sisalda infot selle konkreetse lapse oskuste ja teadmiste taseme kohta.¹⁰² Infot kogutakse eelkõige lapse arengu,¹⁰³ mitte diagnoosi kohta. Samuti on oluline veel see, et mitte kõik erivajadusega lapsed ei vasta diagnoosile, kuid kõigi laste kohta on võimalik koostada hälbe pedagoogilis-psühholoogiline kirjeldus,¹⁰⁴ mis ei ole liialt üldine, vaid konkreetne tegevus vastavalt lapse vajadustele.¹⁰⁵ Õpetajale on see kindlasti oluline, sest selle alusel saab planeerida õppetegevusi. Sõltumata diagnoosi olemasolust või selle puudumisest peab lapsi ikkagi õpetama nende individuaalsust arvestades.¹⁰⁶ Katse määrata hariduslikke erivajadusi lahus konkreetse õpikeskkonna nõuetest ja ressurssidest (näiteks meditsiinilise diagnoosina), tagab vaid probleemi pealiskaudse, kohati illusoorsegi lahenduse.¹⁰⁷ Seega on ennekõike oluline mõista, mis tasemel lapse oskused ja

⁹¹ Children with Special Educational Needs, p. 32.

⁹² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁹³ Children with Special Educational Needs, p. 32.

⁹⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁹⁵ Children with Special Educational Needs, p. 32.

⁹⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁹⁷ Taperson.

⁹⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

⁹⁹ Taperson.

¹⁰⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁰¹ Children with Special Educational Needs, p. 33.

¹⁰² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁰³ Häidkind jt, lk 8.

¹⁰⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁰⁵ Häidkind jt, lk 8.

¹⁰⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁰⁷ Kõrgesaar, lk 7.

teadmised on ning mis on veel olulised asjaolud, mis tavaviisil õppimist-õpetamist segavad.¹⁰⁸ See küsimus on päris keeruline, kuna arengus toimuvad muutused on üksteisega väga läbi põimunud ja selgelt eristuvate piirjoontega osiseid välja tuua pole võimalik.¹⁰⁹ Diagnoosist on kasu sedavõrd, et see annab õpetajale kindluse lapse probleemi olemuse suhtes ja aitab valida sobilikke õpetamismeetodeid. Näiteks teadmine, et lapsel on diagnoositud autism, suunab õpetajat sobilikke õpetamismeetodeid otsima autismipedagoogika valdkonnast.¹¹⁰ Kui diagnoosi ei ole, siis iga lapse puhul ei pea minema kooliväliste erispetsialistide juurde, sest üldjuhul on koolil endal vastavad erispetsialistid olemas.¹¹¹ Seega, erivajaduste identifitseerimise tulemusel mõistetakse, milles seisneb lapse mahajäämus ja õppimise erinevus võrreldes eakaaslastega ning kuidas last õpetada, et see annaks kõige paremaid tulemusi.¹¹²

Hindamise tulemused arutatakse läbi lapsevanemaga arengueestluse vormis vähemalt üks kord õppeaastas.¹¹³ Lastevanemate hinnangud võivad aga erineda õpetajate ning meditsiinitöötajate hinnangutest, seetõttu on vajalik, et erivajaduse kahtluse korral pöördutakse vastava eksperdi poole.¹¹⁴ Erivajaduste identifitseerimise lõpuks on jõutud arusaamani, milles lapse arenguerisused seisnevad ja samuti on ettekujutus, mida teha tema erivajaduste rahuldamiseks, et ka tema areng oleks kõige tõhusamalt toetatud.¹¹⁵

1.3. Erivajaduste identifitseerimise põhimõtted

Õpetaja teeb iga õpilase hindamise, aitamise ja õpetamise õppetöö käigus.¹¹⁶ Mõnede laste individuaalsus on eakaaslastest sedavõrd erinev, et selle mõistmiseks on vaja spetsiifilisemalt last uurida.¹¹⁷ Põhjalikumaks hindamiseks kaasatakse erispetsialistid. EV identifitseerimisest räägitaksegi seoses lastega, kelle EV-d on püsivad või pikaajalised.¹¹⁸ EV identifitseerimine on mõnevõrra keerukam ja spetsiifilisem, kui üldiselt laste arengu jälgimine¹¹⁹ – see on multidistsiplinaarne lähenemine.¹²⁰ Identifitseerimise protsessis on kolm etappi:

¹⁰⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁰⁹ Häidkind jt, lk 8.

¹¹⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹¹¹ Children with Special Educational Needs, p. 33.

¹¹² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹¹³ Häidkind jt, lk 4.

¹¹⁴ Liivapuu, lk 6.

¹¹⁵ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹¹⁶ Children with Special Educational Needs, p. 34.

¹¹⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹¹⁸ Children with Special Educational Needs, p. 34.

¹¹⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹²⁰ Special Educational Needs. Code of Practice. Department for Education and Skills 2001. – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf, p. i (26.02.2019).

1) märkamine – keegi lastega tegelevatest täiskasvanutest paneb tähele, et lapse oskused ei vasta vanusele või tema käitumine on iseäralik; 2) hindamine – lapse oskusi ja teadmisi uuritakse põhjalikumalt, et mõista, milles täpsemalt mahajäämus seisneb; ning 3) sekkumise kavandamine – hindamise käigus saadud info põhjal otsustatakse, mida tema õpetamises muuta, et see vastaks lapse vajadustele.¹²¹ Hindamine on vajalik muu hulgas ka siis, kui lapsel on üleminek ühelt kooliastmelt teisele, klassi- või koolivahetus.¹²²

Seadustest tulenevalt on õpetajatel kohustus lapsi arendada lähtudes nende individuaalsusest. Selleks on vaja teada, milles täpsemalt laste individuaalsus seisneb.¹²³ Hindamist vajavad valdkonnad on samad, mille kaupa õpetaja oma igapäevatööd planeerib. Eristatakse 6-7 õppe- ja kasvatustegevuse valdkonda ning 4 üldoskuste valdkonda.¹²⁴

Erivajaduse identifitseerimiseks kasutatakse pedagoogilist ja psühholoogilist hindamist, lapse korduvat ja täpset vaatlust erinevates olukordades, lapse kohta lisateabe kogumist, tema meditsiinilist ja logopeedilist läbivaatust, andekuse hindamiseks kasutatakse aga edukust konkurssidel ning standardiseeritud teste.¹²⁵ Lapse arengut jälgitakse ning püütakse leida iga lapse tugevad küljed ja ka need, milles abivajadus on tavapärasest suurem.¹²⁶ Eeldatavad tulemused, mille suhtes 1,5-5aastase lapse arengut hinnatakse, lepatakse kokku asutuse õppekava tasandil. Üksnes 6-7aastase lapse arengu eeldatavad tulemused sätestatakse riikliku õppekava kaudu.¹²⁷

Eesti Vabariigi haridussüsteemis võib eristada alla 7aastase lapse arengu hindamist kahel tasandil: koolieelsetes lasteasutustes ja/või õppenõustamiskeskustes.¹²⁸ Märkamisel ja sekkumise kavandamisel on koolieelses eas lapsevanemale toeks lisaks ka meditsiini- ja rehabilitatsiooniasutused.¹²⁹ Kohaliku omavalitsuse sotsiaal- ja/või lastekaitsetöötajate poole tuleb haridusasutusel pöörduda juhul, kui lapsevanemad ei suuda täita oma rolli lapse tervise ja arengu toetajatena.¹³⁰ Kui tekib vajadus piirata õppuri vabadust, tuleb mängu kohus. Vabaduse

¹²¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹²² Children with Special Educational Needs, p. 40.

¹²³ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹²⁴ Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 11 lg 1.

¹²⁵ Liivapuu, lk 6.

¹²⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹²⁷ Häidkind jt, lk 4.

¹²⁸ Häidkind jt, lk 4.

¹²⁹ Kõrgesaar, lk 17.

¹³⁰ Häidkind jt, lk 4.

piiramine tuleb kõne alla püsivate ja raskete käitumisprobleemide, endale ja/või teistele ohtlikkuse korral, seda on vaja ka sõltuvusravi võõrutusperioodil.¹³¹

Riiklikult kehtestatud üldistest hindamise põhimõtetest lähtudes tuleb igas lasteaias välja töötada antud tingimustes sobilik hindamise süsteem ja dokumenteerimise vorm(id).¹³² Hindamine peaks olema ühtne, kuid samas lähtuma lapse individuaalsusest.¹³³ Tingimused, mis hindamist mõjutavad, on näiteks lasteaia suurus ja juhtimise stiil, personali koosseis ja hulk, lapsevanemate ootused ja panus, laste arv ja rühmade suurus, erivajadustega laste arv, asutuse pidaja ressursid ja prioriteedid jne.¹³⁴ Nii erivajaduse identifitseerimisel kui ka pärast seda on lapsele ja lapsevanematele potentsiaalseks stressiallikaks suhtlemine erinevate erivajaduse tugisüsteemidega seotud spetsialistidega, kuid samas on see vajalik lapsele sobivaima abi pakkumiseks ning tema parima võimaliku arengu tagamiseks.¹³⁵ On olemas palju erinevaid võimalusi laste hindamiseks,¹³⁶ kuid kõigis vanustes sobivad laste uurimiseks standardiseeritud testid, mis on just selles vanuses laste uurimiseks välja töötatud,¹³⁷ rõhuasetusega identifitseerida eesmärged.¹³⁸ Mida väiksem on laps, seda suurem osakaal on vaatlusel, lisaks vaatlusele saab kasutatakse ka mitteformaalseid hindamisprotseduure (õpetajate hinnangud),¹³⁹ näiteks antakse lapsele täita erinevaid mängulisi ülesandeid.¹⁴⁰ Formaalseteks on küsimustikud ja standardtestid.¹⁴¹ Laste uurimisel piiratakse küsitlusmeetodi kasutamist, kuna laste verbaalsed oskused on veel vähesed.¹⁴² Hinnangut ei anta lapse arengule tervikuna, sest siis jääb see liiga üldiseks, seetõttu jagatakse areng väiksemateks osadeks ja hinnatakse igaüht neist osadest eraldi.¹⁴³ Samas küsitletakse ka lapse vanemaid, kellelt saab olulist lisainfot lapse senise arengu kohta ning lapse koduse käitumise kohta.¹⁴⁴ Vanematelt saadud infol on oluline tähtsus lapse erivajaduste kaardistamisel.¹⁴⁵ Mida noorem on laps, seda enam toetub tema tunnetus- ja õpitegevus välisele ehk täiskasvanu poolsele suunamisele ja mida vanemaks lapsed saavad, seda enam suudavad nad ise neid tegevusi juhtida.¹⁴⁶ Viiendast eluaastast alates kasutatakse

¹³¹ Kõrgesaar, lk 17.

¹³² Häidkind jt, lk 4.

¹³³ Taperson.

¹³⁴ Häidkind jt, lk 4.

¹³⁵ Liivapuu, lk 7.

¹³⁶ Taperson.

¹³⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹³⁸ Special Educational Needs. Code of Practice, p. i.

¹³⁹ Early Childhood Assessment. Resources for Early Learning. – <http://resourcesforearlylearning.org/fm/early-childhood-assessment/> (27.02.2019).

¹⁴⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁴¹ Early Childhood Assessment.

¹⁴² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁴³ Häidkind jt, lk 8.

¹⁴⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁴⁵ Children with Special Educational Needs, p. 43.

¹⁴⁶ Häidkind jt, lk 10.

suures osas pilte, mis algul on reaalsele asjale võimalikult sarnased,¹⁴⁷ nii jälgitakse lapse infotöötlusoskusi.¹⁴⁸ Laste vanuse kasvades muutuvad pildid abstraktsemaks. Alates koolieelsest vanusest lisanduvad ka verbaalsed ülesanded, millele pilte enam juurde ei esitata, kuid sellised ülesanded ei domineeri mitte enne 12.eluaastat.¹⁴⁹ Õigete hindamisvahendite valimise protsess varieerub erinevate hindamisprogrammide vahel.¹⁵⁰ Kuigi juba algklassides õppivate laste uurimisel kasutatakse vahendeid, mis sisaldavad kirjalikku kõnet (sõnakaardid), siis alles 12. eluaastast minnakse üle ülesannetele, mis esitatakse kirjalikult.¹⁵¹ Hindamine toimub perioodiliselt,¹⁵² mis tähendab ka seda, et tulenevalt sellest, et laste arengus toimuvad suured muutused suhteliselt lühikese aja jooksul, kasutatakse ka aastase vanusevahega laste uurimiseks erinevaid ülesandeid ja/või vahendeid.¹⁵³

1.4. Erivajaduste identifitseerimise etapid

1.4.1. Märkamine

Erivajaduste märkamise all mõeldakse, et keegi millalgi paneb tähele, et lapse areng ei kulge päris ootuspäraselt. Siin on olulised küsimused, mida täpsemalt peaks märkama, kes peaks märkama ja millal peaks laste arenguerisusi märkama.¹⁵⁴ Ennekõike peaks märkamine toimuma meeskonnatöona – näiteks õpetaja märkab erisusi lasteaia/koolikeskkonnas ja vanemad lasteaia/koolisituatsioonist väljaspool.¹⁵⁵ Märgatakse kõrvalekaldeid ootuspärasest ehk eakohasest arengust. Kõrvalekalded ilmnevad selles, et laps ei omanda oskusi nii nagu teised või lapse käitumine erineb oluliselt eakaaslaste omast. Lapse arenguerinevusi märkavad täiskasvanud, kes lapsega tegelevad.¹⁵⁶ Õigeaegne märkamine ja vajadusele vastav sekkumine aitab kaasa sellele, et psühholoogilistest probleemidest ei kujune välja hilisemaid raskeid psüühikahäireid.¹⁵⁷

¹⁴⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁴⁸ Children with Special Educational Needs, p. 43.

¹⁴⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁵⁰ Children with Special Educational Needs, p. 43.

¹⁵¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁵² Children with Special Educational Needs, p. 43.

¹⁵³ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁵⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁵⁵ Children with Special Educational Needs, p. 46.

¹⁵⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁵⁷ Targad vanemad, toredad lapsed, tugev ühiskond. Laste ja perede arengukava 2012–2020. Sotsiaalministeerium 2011. – https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/laste_ja_perede_arengukava_2012_-_2020.pdf, lk 38-39 (8.02.2019).

Õppimine ja hariduse omandamine ei alga lapse koolikohustuslikku ikka jõudes, vaid juba tema sünnist.¹⁵⁸ Esimestel eluaastatel on lapsel kõige tihedam kokkupuude oma vanematega, mistõttu on loogiline eeldada, et just vanemad panevad tähele, kui arengus esineb mingeid kõrvalekaldeid.¹⁵⁹ Teadasaamine on alati suur šokk, olgu laps siis keha-, vaimu- või meelepuudega.¹⁶⁰ Tegelikult on päris sagedased need olukorrad, kus lapsevanem ei ole see, kes lapse arenguerisusi on märganud.¹⁶¹ Näiteks võib tuua Valga linna lasteaedades läbiviidud küsitluse, kus pooltel küsitletud vanematest olid lapsel erivajadust märganud vanemad ning pooltel lastel oli erivajadust märganud spetsialistid.¹⁶² Selleks võib olla erinevaid põhjuseid. Esiteks ei pruugi olla vanematel piisavat ettevalmistust selle kohta, kuidas laste areng peaks kulgema ja lapsevanemad ei tea, millised oskused ja kuna peaksid ilmnema või milliste märkide järgi otsustada, et tegemist võib olla mingi probleemiga.¹⁶³ Näiteks paljude vaimupuudega laste vanemad teadvustavad tänu sellele, et alguses ei ole päris selge, mis lapsel viga on, endale lapse puuded ajapikku, tihti isegi aastate jooksul.¹⁶⁴ Teiseks on vanemad oma lapsega emotsionaalselt seotud ja nad ei pruugi olla psühholoogiliselt valmis aktsepteerima võimalust, et nende lapsega pole kõik päris korras.¹⁶⁵

Lastega puutuvad kokku veel perearstid, kes kontrollivad regulaarselt laste tervist.¹⁶⁶ Arstid märkavad raskeimaid puudeid juba enne või vahetult pärast lapse sündi.¹⁶⁷ Perearstid jälgivad esmajoonel laps tervist, kuid ka uute oskuste omandamist.¹⁶⁸ Seetõttu peaksid just perearstid märkama lisaks vanematele lapse arengulisi erivajadusi, teisisõnu raske puudega lapsi vanuses sünnist neljanda eluaastani.¹⁶⁹ Samuti saavad perearstid tuvastada probleeme oluliste motoorsete ja sotsiaalsete oskuste arenemises.¹⁷⁰ Pole midagi olulisemat varajases sekkumisest, mis esimestel eluaastatel tähendab perekonna, pere- ja eriarstide ja sotsiaaltöötaja

¹⁵⁸ Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted. Euroopa Komisjoni egiidi all tegutseva alushariduse ja lapsehoiu töörühma aruanne 2014. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf, lk 3 (24.02.2019).

¹⁵⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶⁰ Taperson.

¹⁶¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶² Liivapuu, lk 19.

¹⁶³ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶⁴ Taperson.

¹⁶⁵ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶⁷ Liivapuu, lk 6.

¹⁶⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁶⁹ Kõrgesaar, lk 14.

¹⁷⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

ühisponnistust nii märkamisel kui ka taastavate ja arendavate tegevuste valikul ja sooritamisel.¹⁷¹

Kindlat aega arenguerisuste märkamiseks ei ole, kuna kõik arenguprobleemid ei avaldu ühel ja samal ajal. Kuid mida varem neid märgatakse, seda kiiremini saab lapsele pakkuda ka spetsiifilist abi.¹⁷² Koolieelses eas lapse arengus on iga eluaasta määrava tähtsusega.¹⁷³ Näiteks saab sünnihetkel märgata Downi sündroomi, aga mitte kogelust.¹⁷⁴ Kuid isegi Downi sündroom avaldub iga inimese arengus individuaalselt, kõikudes nii vaimses, kõnelises, motoorses kui ka emotsionaalses arengus küllalt laial skaalal.¹⁷⁵ Kuna sekkumine on kõige tõhusam lapse varases arengus ja sekkuda saab siis, kui on teada, milles on lapse probleem ning selle teadmiseks omakorda tuleb probleemi märgata, peaksid kõik lapsega kokku puutuvad spetsialistid andma endast parima, et avastada lapse probleemid võimalikult varakult.¹⁷⁶

Alates kolmandast eluaastast nihkub rõhuasetus koolieelsele haridusele, kõnele ja mängule.¹⁷⁷ Lasteaeda või kooli jõuavad lapsed erinevate eelteadmiste ja oskustega,¹⁷⁸ kuid teiste laste sekka lasteaeda või mängurühma minek toob esile mahajäämuse, samuti hälbed sotsiaalsetes ja mänguoskustes, mida peab märkama iga pedagoog.¹⁷⁹ Peale märkamist tuleb selleks, et õpetamine toimuks lapsest lähtuvalt, teha kindlaks, millisel tasemel laps hetkel on ja millised on tema eripärad õppimises.¹⁸⁰ Üldoskuste hindamine võiks toimuda otseselt õppekava alusel ehk hinnatakse seda, mille õpetamist õppekava ette näeb.¹⁸¹ Alles selle põhjal otsustatakse, mida ja kuidas talle järgnevalt õpetada.¹⁸²

Mida väiksem on laps, seda rohkem aega tuleb leida, et temaga tegeleda.¹⁸³ Selleks, et otsustada milliseid muudatusi teha tuleb, peab õpetaja mõistma, milles täpsemalt mahajäämus seisneb ehk lapse erivajadused tuleb identifitseerida.¹⁸⁴ Samas arvestatakse ka sellega, et üldoskuste puhul on tegemist oskustega ja igasugused oskused on õppimise tulemus.¹⁸⁵ Laps õpib eristama

¹⁷¹ Kõrgesaar, lk 14.

¹⁷² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁷³ Üldoskuste areng koolieelses eas. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus 2009. – https://opekava.innove.ee/wp-content/uploads/2015/07/Yldoskused_Mang_Alusharidus.pdf, lk 7 (24.02.2019).

¹⁷⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁷⁵ Kõrgesaar, lk 12.

¹⁷⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁷⁷ Kõrgesaar, lk 14.

¹⁷⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁷⁹ Kõrgesaar, lk 14.

¹⁸⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁸¹ Häidkind jt, lk 12.

¹⁸² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁸³ Üldoskuste areng koolieelses eas, lk 6.

¹⁸⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁸⁵ Häidkind jt, lk 12.

endast lähtuvaid kogemusi ja reaktsioone, hindama ning arvestama teiste seisukohti ja hinnanguid.¹⁸⁶

Kõik lapsed jõuavad mingil hetkel ka kooli õpetajate vaatevälja ning pedagoogid peaksid märkama kõrvalekaldeid õppimises ehk uute oskuste ja teadmiste omandamises, milles peegeldub laias laastus kogu areng.¹⁸⁷ Õpetajad jälgivad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajadusel kohandavad õpet lähtuvalt kaasavast haridusest vastavalt õpilase vajadustele.¹⁸⁸ Kaasav haridus võib õigesti rakendatuna tuua kõikidele õpilastele nii õpiedu kui soodsaid inimsuhteid.¹⁸⁹

1.4.2. Hindamine

Kui on märgatud, et lapse areng pole päris ootuspärane, siis on vajalik välja selgitada, milles need kõrvalekalded täpsemalt seisnevad,¹⁹⁰ sest kohandus peab vastama lapse erivajadustele.¹⁹¹ Seda tehakse hindamise etapis,¹⁹² mis annab kriitilist informatsiooni lapse arengu kohta.¹⁹³ Hindamist on defineeritud kui info kogumist lapse ja tema arengukeskkonna kohta langetamaks otsuseid lapse edasise arendamise, sh õppetegevuste kohta.¹⁹⁴ See on lapse kohta informatsiooni kogumise protsess.¹⁹⁵ Seega kujutab hindamine endast eesmärgipärast info kogumist ja¹⁹⁶ talletamist¹⁹⁷ ning oluline on ka selle info tõlgendamine¹⁹⁸ ja analüüsimine.¹⁹⁹ Formatiivset või pidevat hindamist viivad tavaliselt lasteaias/klassis läbi õpetaja ja spetsialistid, kes töötavad koos õpetajaga.²⁰⁰ Hinnatakse nii eakohase arenguga lapsi kui ka neid, kelle arengus on märgatud mingeid kõrvalekaldeid, kuid käesoleval juhul antakse hindamisest ülevaade just erivajadustega laste kontekstis.²⁰¹ Hinnang edastab lapsega tegelevatele inimestele kriitilist

¹⁸⁶ Üldoskuste areng koolieelses eas, lk 7.

¹⁸⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁸⁸ Leppik, Kivirand, lk 6.

¹⁸⁹ Kõrgesaar, lk 12.

¹⁹⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁹¹ Accomodations Manual: How to Select, Administer and Evaluate Use of Accomodations for Instruction and Assessment of Students with Disabilities. Assessing Special Education Students 2011. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545138.pdf>, p. 12 (24.02.2019).

¹⁹² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁹³ Early Childhood Assessment.

¹⁹⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁹⁵ Early Childhood Assessment.

¹⁹⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁹⁷ Early Childhood Assessment.

¹⁹⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

¹⁹⁹ Häidkind jt.lk 7.

²⁰⁰ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased. Hindamisprojekt “Hindamine kaasavas keskkonnas”. – https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_et.pdf, lk 1 (12.02.2019).

²⁰¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

informatsiooni lapse arengu ja saavutuste kohta.²⁰² Hinnang peab olema piisavalt konkreetne, et selle pinnalt planeerida lapse edasist arendamist. Hindamise etapi tegevusi võib kokkuvõtlikult nimetada ka lapse uurimiseks.²⁰³

Õpetaja ülesanne on organiseerida lasteaia/koolis laste füüsilist ja sotsiaalset keskkonda ning valida õppe- ja kasvatustegevuse meetodeid ja vahendeid selliselt, et need toetaks parimal võimalikul viisil kõigi rühma/klassi laste arengut²⁰⁴ ning kooskõlastada need õppurite erinevate võimetega.²⁰⁵ Selleks, et õpetaja tegevus laste tasemega haakuks ja arendav oleks, peab ta teadma, millised oskused ja teadmised on lastel juba olemas ja millised on hetkel kujunemas.²⁰⁶ Õpetaja seisukohast on hindamise eesmärgiks jõuda tervikliku arusaamiseni lapse võimete ja oskuste nõrkadest ja tugevatest külgedest, selleks et a) valida sobilikke õpetamismeetodeid, vahendeid²⁰⁷ ja lahendada jooksvalt tekkivaid probleeme²⁰⁸ ning b) prognoosida lapse arengu edasist kulgu²⁰⁹ saadud tagasiside põhjal.²¹⁰ Õpetamise seisukohast on oluline saada ettekujutus nii sellest, mida laps juba oskab ja teab, kui ka sellest mida ta hetkel ei oska ja millised oskused ja teadmised on kujunemas.²¹¹ Õppimise toetamiseks läbiviidava hindamise puhul tuleks seada eesmärgiks õppimise paranemine.²¹²

Lapse hindamisel on tegemist ka õpetaja enesehindamisega, mille käigus selguvad õpetaja enda tugevused ja nõrkused koostöös konkreetsete lastega.²¹³ Lisaks on oluline saada ülevaade lapse arengukeskkonnast – millised ressursid selles lapse arendamiseks on ning kas on midagi, mis lapse probleeme tekitab või probleeme võimendab.²¹⁴ Osalised, kes on seotud hindamisega, annavad teavet õpilase edusammude kohta ja selle kohta, kuidas kool on tema arengule kaasa aidanud.²¹⁵ Hindamise tulemusel koguneb teatud hulk infot, mida on põhjalikult analüüsitud ja süstematiseeritud,²¹⁶ kaasa arvatud pedagoogilise tegevuse analüüsi, sest seegi on osa lapse kasvukeskkonnast.²¹⁷ Sisuliselt on tegemist lapse oskuste-teadmiste-võimete taseme ja

²⁰² Early Childhood Assessment.

²⁰³ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²⁰⁴ Häidkind jt, lk 8.

²⁰⁵ Kõrgesaar, lk 37.

²⁰⁶ Häidkind jt, lk 8.

²⁰⁷ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²⁰⁸ D. Mitchell. An Evidence-Based Approach for Enhancing Learning: 10 Key Strategies. University of Canterbury New Zealand 2014. – https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/iwutl041_compressPdf.pdf, p. 10 (27.02.2019).

²⁰⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²¹⁰ Mitchell, p. 51.

²¹¹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²¹² Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 2.

²¹³ Häidkind jt, lk 8.

²¹⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²¹⁵ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 2.

²¹⁶ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²¹⁷ Häidkind jt, lk 12.

käitumisiseärasuste kirjeldusega.²¹⁸ Millist infot täpsemalt koguda, sõltub eelkõige sellest, milline info antud lapse õpetamiseks-kasvatamiseks vajalik on ja see omakorda tuleneb probleemidest, mida on märgatud.²¹⁹ Erivajadustega laste puhul räägitakse hindamise tulemusest ka kui hálbe pedagoogilis-psühholoogilisest kirjeldusest.²²⁰

Hindamine, identifitseerimine, toetamine, nõustamine, soovitamine ja sekkumine on keerukad ja aeganõudvad protseduurid.²²¹ Hindamises osalevad mitmed spetsialistid: õpetajad, eripedagoogid ja arstid, kes kõik küsivad erinevaid küsimusi ja hindavad lapse kehalise või vaimse tervisega seonduvat.²²² Hindamise käigus on lapse käitumisraskuste puhul näiteks õigustatud küsimused, kuidas vanemad oma last distsiplineerivad.²²³ EV laste hindamisega tegelevad näiteks ka psühhiaatrid, neuroloogid, silmaarstid, nina-kurgu-kõrvaarstid; psühholoogid hindavad lapse emotsionaalset ja vaimset arengut; sotsiaaltöötajad koguvad infot lapse kasvukeskkonna kohta.²²⁴

Erinevad spetsialistid kasutavad erinevaid meetodeid, üldiselt kasutatakse põhimõtteliselt kõiki sotsiaalteadustes kasutatavaid uurimismeetodid – vaatlus, küsitlus, mitteformaalsed hindamisprotseduurid, testid ja isegi eksperiment,²²⁵ individuaalne vaatlus, portfooliod ja päevikud. Vaatlust peetakse eriti oluliseks teatud erivajadustega õpilaste puhul, kuna see võib olla ainus võimalik meetod info kogumiseks õpilaste kohta, kes kasutavad alternatiivseid kommunikatsioonivahendeid või suhtlusvorme.²²⁶ Vaatlus peaks kindlasti toimuma lapsele tuttavas keskkonnas.²²⁷ Hindamiseks ei piisa vaid mainitud meetodite kasutamisest, vaid saadud info analüüsitakse ja tõlgendatakse.²²⁸ Analüüs ja tõlgendamine on erinev erinevate spetsialistide puhul. Kooliväliste spetsialistide (näiteks inspektorite) ülesanne võib olla anda infot kooli kohta teataval ajahetkel, kuid nad ei tarvitse tunda koolikonteksti ja koolielu üksikasju, mis on vajalikud info andmiseks õpilaste õppimise kohta.²²⁹

Hindamise käigus kogutud info põhjal viivad õpetajad läbi arenguveestlusi ning nõustavad vanemaid, kuidas viimased omalt poolt saavad lapse arengut soodustada²³⁰ ja lahendavad

²¹⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²¹⁹ Häidkind jt, lk 13.

²²⁰ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²²¹ Kõrgesaar, lk 14.

²²² Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²²³ Häidkind jt, lk 13.

²²⁴ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²²⁵ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²²⁶ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 4.

²²⁷ Special Educational Needs. Code of Practice, p. 24.

²²⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²²⁹ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 2.

²³⁰ Häidkind jt, lk 8.

erimeelsused kooli ja vanemate vahel.²³¹ Vajadusel edastatakse hindamise käigus kogutud info väljapoole lasteaeda. Nii võib küsida vanema vahendusel lasteaia pedagoogide hinnangut lapse oskuste ja teadmiste tasemele nõustamiskomisjon, õppenõustamiskeskuse või kliiniku spetsialist.²³² Vajadusel pakub spetsialist nõustamist ka lapse pereliikmetele.²³³ Alates 2011. aastast on koolieelse lasteasutuse seadusest tulenevalt tarvis anda hinnang kõigile kooli minevatele lastele koolivalmiduskaardi näol. Seegi dokument koostatakse hindamise käigus saadud info põhjal.²³⁴

1.4.3. Sekkumise kavandamine

Hindamise etapi lõpuks on jõutud kokkuvõtliku arusaamani sellest, millised oskused ja teadmised on konkreetsel lapsel eakohaselt arenenud ning millistes esineb mahajäämus.²³⁵ Sekkumise kavandamise etapis töötakse välja võimalused, kuidas neid mahajäänud oskusi ja teadmisi lapsele õpetada arvestades olemasolevaid võimalusi.²³⁶

Lastekaitseadus²³⁷ sätestab, et esmane vastutus lapse õiguste ja heaolu tagamise eest on lapsevanemal. Koolieelses eas lapse arendamise osas teevad peamised valikud ja otsused just lapsevanemad, ühtlasi nende eest ka põhivastutust kandes. Lapsevanemal on oma lapse arengu kohta sageli kindel arvamus ja loomulikult ka teatud ootused.²³⁸ Kooliealise lapse vanemad on selles protsessis rohkem partnerid ning nende arvamus on oluline. Seega nõustamise käigus jagatakse vastastikku nägemust lapse probleemist ja selle leevendamise või ületamise võimalustest.²³⁹ Laps tuleks arutellu kindlasti kaasata, sest enesehindamisoskuste tugevdamist lapses peetakse ülioluliseks eesmärgiks tõsiste õpiraskustega õpilaste puhul, kelle õpieesmärkide hulgas on sageli iseseisvuse ja sõltumatuse saavutamine.²⁴⁰ Ka seadus sätestab, et olenevalt lapse vanusest ja arengutasemest, tuleb otsustusprotsessi kaasata ka laps ise.²⁴¹ Ka õpilastele nende õppimise kohta tagasiside andmine on ülioluline.²⁴² Tagasiside saamiseks koostatakse lapse kohta arengumapp,²⁴³ mis aitab kaasa õpilase õppimist käsitlevale eneseanalüüsile.

²³¹ Special Educational Needs. Code of Practice, p. 24.

²³² Häidkind jt, lk 8.

²³³ Summer, lk 16.

²³⁴ Häidkind jt, lk 8.

²³⁵ K. Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. Õpetajakoolituse õppematerjal. 2013. – <https://sisu.ut.ee/evidlapsed> (10.09.2018).

²³⁶ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²³⁷ Lastekaitseadus § 7 lg 1 teine lause. – RT I, 12.12.2018, 49.

²³⁸ Häidkind jt, lk 30.

²³⁹ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²⁴⁰ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 4.

²⁴¹ Perekonnaseadus § 116 lg 3 teine lause. – RT I, 09.05.2017, 29.

²⁴² Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 2.

²⁴³ Häidkind jt, lk 25.

Tagasisidetsükli kasutamise oluline eesmärk õppimise toetamiseks läbiviidava hindamise puhul on edendada õpilaste eneserefleksiooni – nende arusaamist mitte üksnes sellest, mida nad õpivad, vaid ka sellest, kuidas nad õpivad ja kuidas saaksid õppida kõige paremini.²⁴⁴

Märkamisel ja sekkumise kavandamisel on lapsevanematele toeks nõustamiskomisjonid ja rehabilitatsiooniasutused.²⁴⁵ Kool teeb vajadusel asutustega koostööd, et tagada õpilase EV arvestav õpe.²⁴⁶ Mis tahes sekkumise edu eeldus on kõigi osaliste motiveeritud koostöö.²⁴⁷ Arenduseesmärgid seatakse mistahes perioodile sõltuvalt lapse probleemist ja tema toetamise võimalustest,²⁴⁸ eesmärgid lepatakse kokku arenguevestlustel.²⁴⁹ Siiski, kui lapse erivajadused on alles äsja määratletud, siis seatakse sihid lühemaks perioodiks, et jälgida, kas valitud meetodid sobivad eesmärkide täitmiseks või tuleks tegevuskava muuta.²⁵⁰ Tähtsaimaks on konkreetse rühma/klassi tasemel toimiv koostöö ning arenguevestlused.²⁵¹ Täpsustavad uuringud väljaspool lasteaeda/kooli soovitakse lapsevanemale lasteaia/kooli personali koondhinnangust tulenevalt ning spetsialisti jaoks antakse lapsevanemaga kaasa lapse arengutaseme kirjeldus.²⁵²

Lapsevanemate nõustamine ei pruugi siiski kulgeda pingeteta. Pingete allikaks võib olla näiteks see, et lapsevanemad ei ole psühholoogiliselt valmis lapse erivajadust tunnistama ega seda aktsepteerima²⁵³ – nende elu on pööranud suunda, mida nad ei ole soovinud.²⁵⁴ Lisaks võib neil olla hirm tuleviku ees, kuna nad ei tea, milleni täna tehtud otsused võivad tulevikus viia.²⁵⁵ Ka koolijuhid täidavad olulist rolli võimaluste loomisel õpetajatele hindamisküsimuste arutamiseks ja analüüsimiseks ning koos vanematega laste hindamisprotsessis osalemiseks, sest kui kool tervikuna ei austata õpilaste ja nende vanemate soove ning puudub õpilaste osalust toetav üldine koolifilosoofia, ei ole õppimise toetamiseks läbiviidava hindamise areng tõenäoline.²⁵⁶

²⁴⁴ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 2.

²⁴⁵ Kõrgesaar, lk 14.

²⁴⁶ Summer, lk 9.

²⁴⁷ Kõrgesaar, lk 14.

²⁴⁸ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²⁴⁹ Paat, Kaarna, Aaviksoo, lk 80.

²⁵⁰ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²⁵¹ Häidkind, jt, lk 31.

²⁵² Häidkind, jt, lk 32.

²⁵³ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²⁵⁴ Taperson.

²⁵⁵ Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine.

²⁵⁶ Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased, lk 4-5.

2. Erivajadustega laste põhiõigus haridusele seadustes

2.1. Kaasava hariduse üldpõhimõtted seadustes

Eesti Vabariigi põhiseaduse²⁵⁷ kohaselt on igaühel õigus haridusele.²⁵⁸ Haridus on Eesti Vabariigi Haridusseaduse²⁵⁹ (edaspidi HaS) kohaselt riigi poolt ettenähtud teadmiste ja oskuste süsteem, mida ühiskond tunnustab.²⁶⁰ Paljudel inimestel on haridusest pealiskaudne arusaamine, seda võrdsustatakse konkreetse kursuse või kvalifikatsiooni omandamisega.²⁶¹ Haridus hõlmab aga kõiki haridustasemeid, s.o nii alus- (s.o koolieelsed lasteasutused), põhi- (s.o põhikoolid), kesk- (s.o gümnaasiumid ja kutseõppeasutused), kutse- (kutsekoolid) kui ka kõrghariduse (s.o ülikoolid ja rakenduskõrgkoolid).²⁶² Haridus on ühiskonnas oluline, sest õppimise kogemusena toob ta kaasa sisemise püsiva muutuse inimese mõtlemises ja suhtumises.²⁶³ Haridus on väärtus – nii isiklik (tagab parema elukvaliteedi) kui ka rahvuslik (ühiskond tervikuna areneb),²⁶⁴ see on ka põhiliseks teguriks sotsiaalse kaasatuse ja sõltumatuse tagamisel kõikidele inimestele, sh EV inimestele.²⁶⁵

Eesti hariduspoliitika järgib kaasava hariduse põhimõtteid²⁶⁶ juba aastast 2010.²⁶⁷ Kaasava hariduse kohaselt on kõigil õppijatel õigus saada kvaliteetset haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele²⁶⁸ koos hariduse omandamiseks vajalike tugiteenustega²⁶⁹ elukohajärgses koolis.²⁷⁰ Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri käsitle kohaselt on kaasava hariduse eesmärgiks tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusriikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. Kõige üldisemalt

²⁵⁷ Eesti Vabariigi põhiseadus § 37. – RT I, 15.05.2015, 2.

²⁵⁸ Eesti Vabariigi põhiseadus. Komm vlj, lk 454.

²⁵⁹ Eesti Vabariigi haridusseadus. – RT I, 22.01.2018, 4.

²⁶⁰ HaS § 2 lg 1.

²⁶¹ What is education? ACS Distance Education. – <https://www.acs.edu.au/info/education/trends-opinions/what-is-education.aspx> (24.03.2019).

²⁶² Põhiseadus. Komm vlj, lk 454.

²⁶³ What is education?

²⁶⁴ Haridusest „Minu Eesti“ põhjal. Õpiobjekt. –

https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME_Haridusest/haridus_kui_phiivrtus_me_mttekodade_phjal.html (27.02.2019).

²⁶⁵ Leppik, Kivirand, lk 14-15.

²⁶⁶ PGS § 6 p 1.

²⁶⁷ Kaasava hariduse põhimõtted on seaduse tasandil sätestatud aastal 2010. Allikas: Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused> (30.03.2019).

²⁶⁸ Kikkas, lk 7.

²⁶⁹ PGS § 46 lg 9.

²⁷⁰ R. Trummal. Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse „Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine üldhariduskoolides perioodil 2014-2020“ eelnõu juurde. – <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/06/seletuskiri-kaasav.pdf>, lk 2 (29.03.2019).

taotleb kaasav hariduskorraldus kõigi ühiskonnaliimete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus.²⁷¹ Kaasavas koolis tuleb õpet kohandada erinevate EV õpilastele, nagu puudega, õpiraskustega, mitmekeelsetele õpilastele ja andekatele.²⁷² EV õpilaste erikoolis õppimine on õigustatud vaid juhtumitel, kui laps vajab väga spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugimeetmeid, mida tavakoolis ei ole võimalik tagada.²⁷³

PGS sätestab õppekorralduse alused, mille kohaselt toetatakse ja arendatakse üldhariduskoolis õpilase vaimset ja füüsilist arengut.²⁷⁴ Selleks peab riik, koolide pidajad ja koolid HEV õpilaste õppe korraldamisel lähtuma kaasava hariduse põhimõtetest.²⁷⁵ PGS-is sätestatakse üldhariduskooli alusväärtused, mis tulenevad Eesti Vabariigi põhiseadusest, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonist, lapse õiguste konventsioonist²⁷⁶ ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest.²⁷⁷

Eesti koolieelsetes lasteasutustes, üldharidus- ja kutsekoolides toimub õppetöö, sõltumata õppekeelest, ühtsete riiklike õppekavade alusel, millest lähtudes koostavad õppeasutused oma õppekavad.²⁷⁸ Riiklikes õppekavades on täpsustatud, et laste arengut jälgitakse ja hinnatakse. Hindamise üksikasjad täpsustatakse konkreetse laste/haridusasutuse õppekavas.²⁷⁹ Kooskõlas rahvusvaheliste kohustuste lisandumisega määratlevad alates 1998. aastast vastuvõetud seadusandlikud aktid Eestis aina konkreetsemalt osapoolte õigusi ja kohustusi sobiva õpikeskkonna loomisel erivajadustega õppuritele.²⁸⁰

Põhiseaduse § 28 lg 4 näeb ette, et puuetega inimesed on riigi ja KOV-de erilise hoole all ning see säte on rakendatav kõikides eluvaldkondades ja küsimustes,²⁸¹ ka hariduses. Selleks, et haridussüsteem saaks täita oma eesmärgi,²⁸² oleks jätkusuutlik ja lapsesõbralik,²⁸³ on vajalik tihe side ja koostöö eeskätt kooli, lapsevanemate ja elukohajärgse omavalitsuse vahel.²⁸⁴

²⁷¹ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

²⁷² E. Ait, E. Varik-Maasik. Individuaalne õppekava elukohajärgses koolis – võimalus või takistus? Õpetajate Leht. 6.06.2014. – <http://opleht.ee/2014/06/individuaalne-oppekava-elukohajargses-koolis-voimalus-voi-takistus/> (2.04.2019).

²⁷³ R Trummal, Koolivõrgu programm 2018-2021. –

https://www.hm.ee/sites/default/files/4_koolivorgu_programm_2018-2021.pdf, lk 3 (30.03.2019).

²⁷⁴ PGS § 3 lg 1.

²⁷⁵ PGS § 6 p 1.

²⁷⁶ Lapse õiguste konventsioon. – RT II 1996, 16.

²⁷⁷ PGS § 3 lg 2.

²⁷⁸ Eesti.

²⁷⁹ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

²⁸⁰ Kõrgesaar, lk 4.

²⁸¹ Põhiseadus. Komm vlj, lk 400, p 45.

²⁸² Leppik, Kivirand, lk 14-15.

²⁸³ Haridusest „Minu Eesti“ põhjal.

²⁸⁴ Leppik, Kivirand, lk 14-15.

Ülioluline on ka õpetaja-õpilase vaheline õhkkond, seda eriti EV õpilaste puhul.²⁸⁵ Selleks, et lapsed tahaksid koolis käia on esmatähtis õppeprotsess ning tulemus on pigem teisejärguline.²⁸⁶ Siia alla kuulub ka kooli ja õpetajate suhtumine HEV õpilasse ja tema erivajadustesse. Võrdne juurdepääs haridusele on eelduseks sotsiaalse hõlvamise tagamisel, samuti puuetega inimeste iseseisvusele.²⁸⁷

Seadusi võetakse vastu vaid kooskõlas põhiseadusega.²⁸⁸ See tähendab, et ka kõikide hariduse omandamisega seotud seaduste vastuvõtmisel tuleb järgida põhiseaduslikke menetlusnorme²⁸⁹ ning seadustega ei või põhiseadusega kaitstud õigust haridusele kahjustada.²⁹⁰ Kuid siin on ka erand. Üldjuhul (v.a koolieelsed lasteasutused): mida kõrgem haridustase, seda suuremad on lubatavad piirangud ja seda väiksemad on avaliku võimu kohustused.²⁹¹

2.2. Kaasava hariduse seaduslikud piirid alushariduses

Alusharidus on lasteaias või kodus omandatud teadmised ja oskused, mis loovad eeldused edukaks edasijõudmiseks koolis²⁹² ning kujundavad lapse hoiakud elukestva õppe suhtes.²⁹³ Lastekaitse seadus kehtestab, et lapse õiguste ja heaolu tagamiseks tuleb ennetada lapse heaolu ja arengut ohustavaid riske. Ennetamine tähendab muu hulgas lapse arenguprobleemide tuvastamist ning nendele reageerimist.²⁹⁴ Alushariduse omandavad 1,5-7aastased lapsed vastavas õppeasutuses,²⁹⁵ milleks on kas lasteaed või päevahoid. Hariduse põhieesmärk selles etapis on toetada last ja tema vanemaid arvestades lapse individuaalsust.²⁹⁶

²⁸⁵ Mitchell, p. 67.

²⁸⁶ Haridusest „Minu Eesti“ põhjal.

²⁸⁷ Leppik, Kivirand, lk 14-15.

²⁸⁸ Põhiseadus § 102.

²⁸⁹ Põhiseadus. Komm vlj, lk 716, p 1.

²⁹⁰ Põhiseaduse 7. peatükk „Seadusandlus.“ Justiitsministeerium. –

https://www.just.ee/sites/www.just.ee/files/elfinder/article_files/pohiseaduse_7._peatukk._seadusandlus.pdf, lk 1 (4.02.2019).

²⁹¹ Põhiseadus. Komm vlj, lk 454.

²⁹² Koolieelse lasteasutuse seadus § 2 lg-d 1-2. – RT I, 22.01.2018, 6.

²⁹³ S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson. Preschool a source for young children's learning and well-being. International Journal of Early Years Education. Vol 21:2-3 (2013). – https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Samuelsson/publication/276346353_Preschool_Quality_and_Young_Children%27s_Learning_in_Sweden/links/5559a77608aeaff3bf9a9ea/Preschool-Quality-and-Young-Childrens-Learning-in-Sweden.pdf?origin=publication_detail, p. 208 (23.02.2019).

²⁹⁴ Lastekaitse seadus § 6 lg 1.

²⁹⁵ Alus-, põhi- ja keskharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus> (7.02.2019).

²⁹⁶ Alus-, põhi- ja keskharidus.

Seaduse kohaselt peab valla- või linnavalitsus looma kõigile oma haldusterritooriumil elavatele lastele võimaluse käia kohalikus lasteaias või koolis²⁹⁷ kui lastevanemad seda soovivad. Koolieelsed lasteasutused lähtuvad laste arengu toetamisel koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast,²⁹⁸ mis sätestab alushariduse üldpõhimõtted.

Kui lasteaed peab vajalikuks, toetab valla- või linnavalitsus lasteaias sobitusrühmade – kus erivajadustega lapsed on koos teiste lastega ja erirühmade – kus on ainult EV lapsed, moodustamist. Kui valla või linna territooriumil on EV lapsi rohkem, lubab seadus luua ka erilasteaedu. Laps võetakse erirühma või erilasteaeda nõustamiskomisjoni otsuse ning lapsevanema kirjaliku avalduse alusel.²⁹⁹

Üldjuhul suunatakse eri vajadustega lapsed tavalasteaia erirühmadesse. Näiteks keha-, kõne-, meele-, intellektipuudega ning raske somaatilise haigusega, psüühika- ja autismispektri häirega lapsi võetakse vastu lasteaia sobitusrühma.³⁰⁰ Sobitusrühmas on laste arv väiksem kui tavarühmades. Laste arv sobitusrühmas kujuneb nii, et kui rühmas on üks erivajadusega laps, siis rühma koguarv on 2 võrra väiksem, kui on 2 erivajadustega last, siis 4 võrra väiksem.³⁰¹ Erilasteaias ja lasteaia erirühmas on kehapuudega laste rühmas füüsiliste EV lapsed, tasandusrühmas kõnepuude ja -häire ning spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed, meelepuudega laste rühmas nägemis- ja kuulmispuudega lapsed, arendusrühmas mõõduka, raske ja sügava intellektipuudega lapsed, pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmas autismispektri häirega lapsed.³⁰²

Liitpuudega lapsed on need, kellel on kaks või enam puuet ja üldjuhul suunatakse nad liitpuudega laste rühma. Kui aga leitakse, et liitpuudega lapse arengut toetaks rohkem tavarühm, siis moodustatakse lapsele sobitusrühm.³⁰³ Tagamaks EV lapse efektiivset arengut, on seadus sätestanud lasteasutuse erirühma ja sobitusrühma õpetajatele kvalifikatsiooninõuded, milleks on lisaks kõrgharidusele ja pedagoogilistele kompetentsidele (ehk oskustele-teadmistele³⁰⁴) ka

²⁹⁷ Puudega laste õppimisvõimalused. Puudega lapsed. Puudega inimesed. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/puudega-inimesed/puudega-lapsed/puudega-laste-oppimisvoimalused/#erilasteaiadvoyeriruehmad1> (11.02.2019).

²⁹⁸ Alus-, põhi- ja keskharidus.

²⁹⁹ Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord § 2 lg 1. HTMm 23.12.2010 nr 78. – RT I, 20.02.2018, 2.

³⁰⁰ Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord § 3 lg 1.

³⁰¹ K. Palts. Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppematerjal. 2013 (muudetud 2018). – <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/tugis%C3%BCsteemid-haridusasutustes> (11.02.2019).

³⁰² Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord § 3 lg 2.

³⁰³ Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord § 3 lg 3.

³⁰⁴ Õpetaja kutsestandardid. Õpetajate Liit. – http://www.opetajateliit.ee/?page_id=1057 (24.03.2019).

eripedagoogilised kompetentsid.³⁰⁵ Noore lapse areng sõltub talle tähtsatest inimestest ka väljaspool peret,³⁰⁶ mis EV lapse puhul tähendab, et lasteaiaõpetajad peavad olema vastava eripedagoogilise kvalifikatsiooniga. Lasteaia EV laste haridusprogrammide eesmärk on vastavalt EV-le arendada iga lapse positiivset minapilti ja hoolimist õppimise vastu ning seejuures toetada lapse vanemaid.³⁰⁷

Lasteaia õpetajate töö aluseks on kaks õigusakti – koolieelse lasteasutuse seadus³⁰⁸ (edaspidi KELS) ja koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. KELS-s sätestatakse koolieelsete lasteasutuste ühe põhiülesandena soodustada laste emotsionaalset, vaimset ja kehalist arengut, arvestades nende individuaalseid iseärasusi ja vajadusi.³⁰⁹ Näiteks peab õpetaja oskama püstitada küsimusi, mis aitavad lapsel aru saada, analüüsida ja mõelda iseseisvalt.³¹⁰ Kuidas eesmärke täita, on määratletud riiklikus õppekavas.³¹¹ Selles on täpsustatud õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted, korraldus ja oodatavad tulemused.³¹² Kui lapsel on ilmne või juba kindlaks tehtud EV, suunatakse laps logopeedi, eripedagoogi või muule tugiteenusele. Seadus paneb tugiteenuste võimaluste loomise kohustuse lasteasutuse pidajale ning teenuse rakendamist korraldab direktor.³¹³

Lasteaias on kõige olulisem tugispetsialistidest logopeed, kuid palgatakse lisaks ka eripedagooge, kuna erivajadustega lapsed vajavad tuge rohkemates valdkondades, kui seda saab pakkuda logopeed.³¹⁴ Eripedagoogi ülesandeks on lapse üldoskuste ja kõne arengu hindamine ning toetamine.³¹⁵ Näiteks primaarse kõnepuudega lapse jaoks on tähtsaim spetsialist logopeed, kuid sekundaarse kõnepuudega (nt intellekti- või meelevuue, aktiivsuse- ja tähelepanuhäire või autismispektri häire) laps vajab lisaks logopeedile ka teiste eripedagoogide sekkumist.³¹⁶ Tagamaks paremat ülevaadet EV lapse arengust, koostab eripedagoog koostöös lapsevanematega ja rühmaõpetajatega lapsele individuaalse arenduskava, mis vaadatakse õppeaasta lõpus uuesti üle.³¹⁷ Eripedagoogil on ettevalmistus, kuidas otsida erivajadustega

³⁰⁵ Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded § 19.

³⁰⁶ Young children develop in an environment of relationships, p. 1.

³⁰⁷ Special Needs Kindergarten. School Search Solutions. –

<https://www.schoolsearchsolutions.com/services/special-needs-kindergarten/> (23.02.2019).

³⁰⁸ Koolieelse lasteasutuse seadus.

³⁰⁹ Häidkind jt, lk 7.

³¹⁰ Haridusest „Minu Eesti“ põhjal.

³¹¹ KELS § 14 lg 1.

³¹² Häidkind jt, lk 7.

³¹³ KELS § 14 lg 2.

³¹⁴ P. Häidkind, T. Kivirähk. Miks on lasteaeda ja kooli vaja eripedagoogi? Õpetajate Leht. 20.06.2018. – <http://opleht.ee/2018/06/miks-on-lasteaeda-ja-kooli-vaja-eripedagoogi/> (6.04.2019).

³¹⁵ Häidkind, Kivirähk.

³¹⁶ T. Vapper. Logopeed on lasteaias väga vajalik spetsialist. Õpetajate Leht. 22.01.2016. – <http://opleht.ee/2016/01/logopeed-on-lasteaias-vaga-vajalik-spetsialist/> (6.04.2019).

³¹⁷ Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 8 lg 3, § 24 lg 1.

lapsele sobivad lahendused, näiteks kui lapsel esineb sageli käitumisprobleeme, siis eripedagoog analüüsib lapse käitumist ja otsustab, mida tuleks rühmakeskkonnas muuta.³¹⁸ Ka logopeedi töö ei piirdu vaid r-ja s-hääliku paikaseadmisega, vaid logopeedia valdkond on väga lai, sest käib tihe koostöö teiste tugispetsialistidega.³¹⁹

Lapse arengut analüüsitakse, tehakse kokkuvõtte individuaalse arenduskava efektiivsusest, arengukeskkonna sobilikkusest ning lapse edasistest vajadustest.³²⁰ Lapse koolieelsest lasteasutusest kooli minemisel antakse välja koolivalmiduskaart, kuhu lasteaiatõpetajad on kirja pannud lapse oskused ja arengu tulemused. Koolivalmiduskaardi esitab lapsevanem sinna kooli, kus laps alustab kooliteed.³²¹

2.3. Kaasava hariduse seaduslikud piirid põhi- ja üldkeskhariduses

EV õpilastel on võrdselt kõigiga õigus haridusele³²² ning nad ei ole vabastatud koolikohustuse täitmisest.³²³ Koolikohustuslik on laps, kes on saanud jooksva aasta esimeseks oktoobriks seitsme aastaseks. Seadus annab lapsele võimaluse alustada kooliteed ka aasta hiljem (s.o 8 aastasel), kui selleks on vajadus tulenevalt lapse tervises seisundist või individuaalsest arengust. Koolikohustuse edasi lükkamiseks annab vajaliku soovitus kooliväline nõustamismeeskond.³²⁴ Keskmiselt vajab aastas koolikohustuse edasilükkamist ca 450 õpilast. Siiani on nende otsuste aluseks olnud õpilase terviseprobleemid.³²⁵ Koolikohustus kestab põhihariduse omandamiseni või lapse 17-aastaseks saamiseni.³²⁶ Põhiharidus on kohustuslik üldharidusmiinimum, peale seda võib õpilane jätkata õpinguid keskhariduse omandamiseks.³²⁷ Keskhariduse omandamine ei ole kohustuslik.³²⁸ Sõltuvalt hariduse tasemest erinevad isiku õigus haridusele ulatus ja sellele korrespondeerivad avaliku võimu positiivsed tegutsemiskohustused.³²⁹ Seadusega sätestatud koolikohustusliku aja jooksul garanteerib avalik

³¹⁸ Häidkind, Kivirähk.

³¹⁹ Vapper. Logopeed on lasteaias väga vajalik spetsialist.

³²⁰ Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 8 lg 3, § 24 lg 1.

³²¹ Alus-, põhi- ja keskharidus.

³²² Põhiharidus. Alus-, põhi- ja keskharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/pohiharidus> (8.02.2019).

³²³ Paat, Kaarna, Aaviksoo, lk 30.

³²⁴ PGS § 9 lg-d 2-3.

³²⁵ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³²⁶ Põhiharidus. Alus-, põhi- ja keskharidus.

³²⁷ HaS § 15.

³²⁸ Keskharidus. Alus-, põhi- ja keskharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/keskharidus> (17.02.2019).

³²⁹ Põhiseadus. Komm vlj, lk 454.

võim hariduse omandamise võimalused.³³⁰ Kogu põhihariduse korraldamine (sh tuge vajavatele õpilastele) on kohaliku omavalitsuse ülesanne ja kohustus.³³¹

Kooli direktor määrab koolis HEV õpilaste koordinaatori.³³² HEV koordinaator toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks, tehes selleks koostööd õpetajate ja tugispetsialistidega.³³³ HEV koordinaator juhendab ka individuaalse õppekava koostamist HEV õpilasele.³³⁴

Õpilase arengu toetamiseks koolis sätestab PGS tugisüsteemide rakendamise põhimõtted, EV märkamise ja toetamise süsteemi ning klassiliigid ja eriklasside täituvuse piirnormid.³³⁵ Õla panevad alla ka KOV-d, sest vastavalt sotsiaalhoolekande seadusele³³⁶ (edaspidi SHS) on valla- ja linnavalitsused kohustatud looma võimalused puudest tingitud takistuste vähendamiseks või kõrvaldamiseks, nt ravi, õpetuse ja tõlketeenustega.³³⁷ Õpilase toimetuleku arendamiseks tuleb koolis kõigepealt välja selgitada õpilase individuaalsed õpivajadused³³⁸ ning seejärel teha kohandused õppes lapse individuaalsete vajaduste ja võimete järgi.³³⁹ Seejuures arvestatakse õpilase või tema vanema arvamust.³⁴⁰ KOV üksused loovad EV inimesele võimalused ka tugiisikuteenuseks – tugiisik abistab last arendavates tegevustes, juhendab ja motiveerib igapäevaelus toime tulema, abistab suhtlemisel perekonnaliikmetega või väljaspool kodu.³⁴¹ Isikliku abistaja teenuse määrab ja korraldab KOV.³⁴² Eelduseks on vaid, et isikliku abistaja

³³⁰ T. Parvera, et al. Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe. Eurydice Background Report 2018. European Commission. – https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/structural_indicators_2018.pdf, p. 8 (27.02.2019).

³³¹ Trummal. Seletuskiri, lk 2.

³³² PGS § 46 lg 2.

³³³ Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. Põhikooli õppekava. Lisa 6. Jüri Gümnaasium. – http://www.jyri.edu.ee/sites/default/files/Lisa6_Hariduslike%20erivajadustega%20%C3%B5pilaste%20%C3%B5ppekorraldus.pdf, lk 1 (30.03.2019).

³³⁴ Leppik, Kivirand, lk 8.

³³⁵ T. Kivirand. Psüühikahäirega õpilased haridussüsteemis. Haridus- ja Teadusministeerium. 2014. – https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_teenused/PKU/tiina_kivirand_ettekanne_112014.pdf, lk 3 (1.04.2019).

³³⁶ Sotsiaalhoolekande seadus. – RT I, 21.12.2018, 19.

³³⁷ SHS § 15 lg 3.

³³⁸ Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine?

³³⁹ PGS § 37 lg 1.

³⁴⁰ Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord § 3 lg 3. HTMm 21.02.2018 nr 4. – RT I, 27.02.2018, 10.

³⁴¹ SHS § 23 lg 3.

³⁴² SHS § 27 lg 1.

teenuse kasutaja peab olema võimeline korraldama oma asjaajamist ja andma abistajale ise teenuse osutamiseks vajalikke korraldusi.³⁴³

Tulenevalt tugispetsialistide erialasest pädevusest, on nende töö eesmärk järgmine:

- eripedagoog hindab EV lapse eripära olemust ja ulatust ning saadud teabest lähtudes³⁴⁴ juhendab ja nõustab õpetajat;³⁴⁵
- logopeed hindab ja toetab õpilaste kõnearengut ning suunab ja toetab õpetajaid;
- koolipsühholoog hindab õpilase psühholoogilist arengut, nõustab vanemaid ja õpetajaid ning sekkub kriisiolukordades;
- sotsiaalpedagoog tegeleb õpilaste koolikohustuse täitmist takistavate sotsiaalsete probleemidega³⁴⁶ (nt koolikiusamine, sotsiaalne tõrjutus, õpi-, käitumis- või kohanemisraskused).³⁴⁷

Esmast toe vajadust hindab ja osutab kool.³⁴⁸ Õpetajale ja koolile on jäetud piisavalt vabadust korraldada õpetamine ja kasvatamine õpilaskeskselt, kooli eripära ja ressursse arvestades.³⁴⁹

Kool võib HEV õpilasele rakendada järgmisi meetmeid ilma nõustamiskomisjoni soovituseta. Õpilase ajutise mahajäämuse korral pakutakse täiendavat õpet peale õppetunde.³⁵⁰ Kui aga õpilane vajab muud tuge, viiakse läbi pedagoogilis-psühholoogiline hindamine.³⁵¹ Hindamiseks viiakse läbi erinevates tingimustes õpilase käitumise korduvat ja täpsemat vaatlust, arvesse võetakse ka õpilase meditsiinilisi ja logopeedilisi uuringuid.³⁵² Vajadusel rakendatakse individuaalset õppekava või viiakse õpilane (vanema nõusolekul) üle HEV õpilaste rühma.³⁵³ Rehabilitatsiooniplaani olemasolul võimaldatakse koolis koostöös vanemaga õpilasele rehabilitatsiooniplaanis ettenähtud teenuste kättesaadavus.³⁵⁴

Kui kooli pakutud üldisest toest ei piisa HEV õpilase erivajadustega arvestamiseks, suunab kool õpilase koolivälise nõustamismeeskonna hindamisele.³⁵⁵ Kooliväliseks nõustamismeeskonnaks

³⁴³ Isikliku abistaja teenus. Tallinn.ee. – <https://www.tallinn.ee/Teenus-Isikliku-abistaja-teenus> (11.02.2019).

³⁴⁴ Häidkind, Kivirähk.

³⁴⁵ Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord § 2 lg 3.

³⁴⁶ Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord § 2 lg 3.

³⁴⁷ Ilmatsalu Põhikooli tuge vajavate õpilaste toetamise kord p. 3.4.1. – <https://ilmatsalu.edu.ee/wp-content/uploads/2018/10/HEV-%C3%B5pilaste-toetamise-kord.pdf>, lk 3 (10.04.2019).

³⁴⁸ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³⁴⁹ Alus-, põhi- ja keskharidus.

³⁵⁰ PGS § 37 lg 5.

³⁵¹ PGS § 46 lg 4.

³⁵² Leppik, Kivirand, lk 8-9.

³⁵³ Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus, lk 1.

³⁵⁴ Kivirand, lk 5.

³⁵⁵ PGS § 46 lg 6.

on SA Innove kaudu loodud Rajaleidja keskused. Rajaleidja soovitusel ja vanema kirjalikul nõusolekul rakendab kool õpilasele tõhustatud tuge või erituge, tervises seisundist tulenevat koduõpet,³⁵⁶ koolikohustuslikule õpilasele mittestatsionaarset õpet, vähendab ja asendab ettenähtud õpitulemusi ühes või mitmes aines, soovitab lihtsustatud (kerge intellektipuudega õpilastele), toimetuleku- (mõõduka intellektipuudega õpilastele) või hooldusõppe (raske ja sügava intellektipuudega õpilastele) rakendamist või vabastab õpilase kohustusliku õppeaine õppimisest.³⁵⁷ Tõhustatud ja erituge vajavate õpilaste õpe on riigieelarvest toetatud,³⁵⁸ rakendatava toe maht ja sisu ei sõltu niivõrd õpilase meditsiinilisest diagnoosist, vaid sellest, millist õppekorraldust ja tugiteenuseid ta vajab.³⁵⁹

Tõhustatud tuge pakutakse õpilastele, kes vajavad pidevat tugispetsialistide teenust. Reeglina õpivad nad tavaklassis,³⁶⁰ vajadusel rakendatakse õpet eriklassis.³⁶¹ Individuaalse õppekava korral teeb kool koos HEV lapse ja/või vanemaga muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis või õppekeskkonnas. Nõustamiskomisjoni soovitusel võib kool individuaalse õppekavaga ette näha õpitulemuste vähendamise/asendamise või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamise,³⁶² nt koostatakse neile individuaalne õppekava ühes, mitmes või kõigis õppeainetes.³⁶³ Erituge rakendatakse õpilastele, kes vajavad väga spetsiifilist õppekorraldust.³⁶⁴ Tavaklassis vajavad nad pidevat individuaalset toetamist, osajalist eraldi õpet individuaalselt või väikerühmas. Kui õpilased tavaklassis eritoest hoolimata hakkama ei saa, suunatakse nad eriklassi.³⁶⁵

Lisaõpet pakutakse põhikoolis lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppe alusel põhikooli lõpetanutele või põhikooli riikliku õppekava järgi põhikooli lõpetanutele, kellele tulenevalt HEV-ist on vaja pakkuda lisaõpet.³⁶⁶ Hooldus- ja toimetulekuõppekava järgi õppimisel on võimalik pikendada vanema põhjendatud taotlusel õppimist põhikoolis kuni kaks aastat.³⁶⁷ Lisaõpe kestab seega üldjuhul ühe õppeaasta, selle aja jooksul omandab HEV õpilane üldharidust, arendatakse sotsiaalseid oskusi ning koostöös kutseõppeasutuse või tööandjaga

³⁵⁶ PGS § 23 lg 1 p 1-2: koduõpet rakendatakse kas lapse tervislikel põhjustel või lapse vanema taotlusel.

³⁵⁷ PGS § 48 lg 1.

³⁵⁸ Trummal. Seletuskiri, lk 2.

³⁵⁹ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³⁶⁰ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³⁶¹ PGS § 49 lg 1.

³⁶² PGS § 18 lg-d 1-3.

³⁶³ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³⁶⁴ PGS § 49 lg 2.

³⁶⁵ Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.

³⁶⁶ PGS § 50 lg 1.

³⁶⁷ E. Kallaste, M. Sõmer. Kaasav ühiskond eeldab kaasavat haridust. Ajakiri Sinuga Kevad. 07.2017. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2017/07/Sinuga-kevad-2017_LK28-30.pdf, lk 41 (14.02.2019).

kutsealast ettevalmistust. Igale õpilasele koostatakse individuaalne üleminekuplaan, kus määratakse tema konkreetne õppe sisu ja päevakava.³⁶⁸ Siinjuures ei tohi alahinnata lapsevanema osalust, sest ennekõike on vanema kohustus leida EV lapsele parim lahendus koostöös õpetajatega/spetsialistidega, et tagada lapse hilisem sotsiaalne hakkamasaamine.³⁶⁹

Põhikoolis on seadusega lubatud klassitäituvuse piirnorm ühes klassis maksimaalselt 24 õpilast. Piirnormiks võib olla ka vähem õpilasi ning erandjuhtudel direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul võib piirnormi suurendada üheks aastaks ühes konkreetsetes klassis.³⁷⁰ Väikeklassi võetakse vastu või viiakse üle HEV õpilane, kes ohustavad teiste laste turvalisust või takistavad teistel lastel õppimist.³⁷¹

Kool peab HEV laste õpetamisel järgima õpetaja kompetentsusnõudeid. Põhikooli HEV õpilaste õpetajal peab olema magistrikraad, õpetajakutse ning eripedagoogilised kompetentsid. Tugispetsialistidel (eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog) on vajalik magistrikraad ja vastava eriala kutse.³⁷² Lisaks peab kool võimaldama õpetajale koolitusi. Õpetaja tööalase täiendusõppe eesmärk on õpetaja professionaalne areng kaasavas hariduses.³⁷³

Põhikool korraldab õpilaste ja vanemate teavitamist edasiõppimisvõimalustest ning tagab õpilastele karjääriteenuste (karjääriõpe, -info või -nõustamine) kättesaadavuse.³⁷⁴ Õppe- ja karjäärinõustamise programmi toel tõhustatakse tugispetsialistide ning kutse- ja karjäärinõustamise kättesaadavust ja tagatakse karjääriõpe, vähendades nii edasisest õppest väljalangevust.³⁷⁵ Põhikool tagab õpilasele ning vanematele teabe kättesaadavuse õppe ja kasvatus korralduse kohta ning juhendamise ja nõustamise õppetööd käsitlevates küsimustes. Peamised õppeteemad, vajalikud õppevahendid, hindamise korraldus ja planeeritavad üritused tehakse õpilasele teatavaks õppeveerandi või poolaasta algul.³⁷⁶

Kaasava hariduspoliitika arenguks pakutakse erinevaid rahalisi toetusi. Näiteks koolivõrgu programmi investeeringutega toetatakse neid omavalitsusi, kes on oma koolivõrgu ümber korraldanud või on otsustanud seda teha.³⁷⁷ Programmi kaudu toetatakse väikesemahulisi

³⁶⁸ PGS § 50 lg-d 3, 4.

³⁶⁹ Kennedy, p. 130.

³⁷⁰ PGS § 26 lg 1-3.

³⁷¹ Kivirand, lk 6.

³⁷² Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded § 3 lg 3; § 4 lg-d 1-3. HTMm 29.08.2013 nr 30. – RT I, 30.08.2013, 5.

³⁷³ Õpetajate koolituse raamnõuded § 16. VVm 22.11.2000 nr 381 – RT I, 18.08.2015, 10.

³⁷⁴ Põhikooli riiklik õppekava §16 lg3. VVm 06.01.2011 nr 1. – RT I, 14.02.2018, 8.

³⁷⁵ Trummal. Koolivõrgu programm 2018-2021, lk 4.

³⁷⁶ Põhikooli riiklik õppekava §16 lg4.

³⁷⁷ Trummal. Koolivõrgu programm 2018-2021, lk 4.

investeeringuid taristusse, sisustusse ja õppevahenditesse, mis parandavad HEV laste õppimisvõimalusi tavakoolis.³⁷⁸ Toetuste eesmärk on kooli üldine valmisolek kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks, sh koolitamine ja nõustamine.³⁷⁹

Kui laps siiski tavakoolis hakkama ei saa(ks), siis kõige viimase valikuna suunatakse ta õppima erikooli.³⁸⁰ Erivajadustega laste kool on keha-, kõne-, meele- ja vaimupuudega, samuti kasvatuseritingimusi vajavatele õpilastele.³⁸¹ Õpilane võetakse erivajadustega õpilaste kooli nõustamiskomisjoni otsuse ning lapsevanema või eestkostja kirjaliku avalduse alusel.³⁸² Sõltuvalt õpilaste vajadusest saada eriõpet, eriabi, kasvatuseritingimusi ja ravi, võib põhikool ja gümnaasium olla erikool või sanatoorne kool. Sanatoorne kool on tervisehäiretega õpilastele. Puude iseloomust sõltuvalt tagatakse lastele eriõpe, arstiabi, taastusravi, puude korrigeerimine ja kompenseerimine.³⁸³ Suunamise põhimõtted: riigikoolidesse võetakse vastu hooldus- või toimetulekuõppel olevaid õpilasi. Lihtsustatud õppekava alusel õppiva õpilase suunamine riigi erikooli on põhjendatud vaid HEV2 õpilase juhul.³⁸⁴ Liikumispuudega õpilased õpivad üldjuhul oma kodukoha koolis. Õpilasel on õigus pärast sanatoorses koolis või EV laste koolis õppimise vajaduse lõppemist jätkata õpinguid endises koolis.³⁸⁵

2.4. Kaasava hariduse seaduslikud piirid kutsehariduses

Vastavalt Eesti riigi seadustele ja humaansete maailmakäsitlustele on kõigil õppida soovijatel, kes on saavutanud kutseharidusse sisenemise lävendi (põhiharidus mistahes õppekaval või lõpetamata põhiharidus), õigus jätkata õpinguid kutsehariduses³⁸⁶ alates teise taseme kutseõppest.³⁸⁷ Riik tagab kutseõppe kättesaadavuse kõigis maakondades.³⁸⁸

³⁷⁸ Trummal. Koolivõrgu programm 2018-2021, lk 9.

³⁷⁹ Trummal. Seletuskiri, lk 3-4.

³⁸⁰ Erivajadustega laste koolid. Erikoolid. Sanatoorsed koolid. – <http://www.kool.ee/?9819> (6.02.2019).

³⁸¹ Riigi hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste koolid (erikoolid) 2014/2015 õppeaastal. Haridus- ja Teadusministeerium.

– https://www.hm.ee/sites/default/files/riigi_peetavate_erikoolide_kontaktid_noustamiskomisjonidele_2014-2015_oa.pdf (11.02.2019).

³⁸² Puudega laste õppimisvõimalused.

³⁸³ Erivajadustega laste koolid. Erikoolid. Sanatoorsed koolid.

³⁸⁴ Riigi hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste koolid (erikoolid) 2014/2015 õppeaastal.

³⁸⁵ Erivajadustega laste koolid. Erikoolid. Sanatoorsed koolid.

³⁸⁶ H. Noorväli jt. (koostajad). Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat. Tallinn: SA Innove 2014. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendamaterjalid/kooliop-kasiraamat-veeb.pdf>, lk 210 (9.04.2019).

³⁸⁷ Kutseharidus. Kutse- ja kõrgharidus. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/kutse-ja-korgharidus/kutseharidus/> (9.04.2019).

³⁸⁸ Kutseõppeasutuse seadus § 3 lg 3. – RT I, 28.12.2018, 12.

Euroopa Inimõiguste Kohus on möönnud, et üksnes baastadmiste omandamisvõimalus on takistuseks isiksuse arengule ning mõjutab oluliselt indiviidide heaolu.³⁸⁹ Põhikoolis õpitud oskused osutuvad kasutuks, taandarenedes koos isiksusega, kui põhikooli järel pole võimalik rakendada oma oskusi eneseteeninduses ja tegelikus töös.³⁹⁰ HEV õpilasele on eriti oluline kutseõppesse lõimitud praktika, sest praktika lähendab õppeprotsessi tegeliku eluga. Töökohal õppimine, töösituatsioonis teadmiste ja oskuste arendamine on võtmesõnad, millele lisandub teoreetilise taustana praktikat käsitlev osa.³⁹¹

Et õpe vastaks kõikide ootustele – eelkõige aga õppija enda ja kutseõppeasutuse juhtide omale – on vajalik erinevatest aspektidest lähtuvalt mõtestada kooli sisseastumisprotsess. Hästi korraldatud sisseastumisprotsessi abil on võimalik mitmete probleemide tekkimist ennetada ning seeläbi suurendada eduka lõpetamise tõenäosust.³⁹² Kutsekoolid pakuvad HEV õpilastele jõukohaseid õppimisvõimalusi, andes ettevalmistust nii lihtsamate kui ka keerukamate ametite pidamiseks.³⁹³ Kuid selleks tuleb koolis HEV õppija kõigepealt tuvastada. Kui kool ei märka õigel ajal õppija erivajadust, siis langeb õppija koolist välja või hakkab kaasõppijaid segama.³⁹⁴ Valiku hõlbustamiseks annavad haridus- ja karjäärinõustamine põhikoolides õpilasele teavet ja toetust,³⁹⁵ kutsekoolides on arvestatud ka EV õpilastega ning õpilastele on tagatud EV vastavad tugiteenused.³⁹⁶ Kool tagab igale õpilasele karjääriteenuse, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise ja psühholoogilise teenuse kättesaadavuse ning rakendab vajadusel hariduslikke tugimeetmeid,³⁹⁷ et anda HEV õpilastele võimalused edasiõppimiseks.³⁹⁸ Mitmetes koolides on loodud õppekavad näiteks põhihariduse lihtsustatud ja toimetulekuõppes omandanutele ning põhihariduseta inimestele.³⁹⁹ Selline lähenemine aitab vähendada riski, et HEV õpilane ei jätka õpinguid.⁴⁰⁰ Hästi läbimõeldud ja rakendatud tugisüsteem ennetab EV õpilase väljalangevust⁴⁰¹

³⁸⁹ Põhiseadus. Komm vlj, lk 454.

³⁹⁰ Kõrgesaar, lk 18.

³⁹¹ Noorväli jt., lk 6.

³⁹² A. Pihlak, jt. Õppijakeskse sisseastumisprotsessi korraldamine kutseõppeasutustes. Tallinn: SA Innove 2017. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppijakeskse%20sisseastumisprotsessi%20korraldamine%20kutse%C3%B5ppeasutuses.pdf>, lk 1 (3.03.2019).

³⁹³ Hariduslike erivajadustega õpilane. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/kutseharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane> (10.02.2019).

³⁹⁴ Noorväli jt., lk 208.

³⁹⁵ Parvera, et al, p. 17.

³⁹⁶ Kutseõppeasutuse seadus § 3 lg 1 p 2.

³⁹⁷ Hariduslike erivajadustega õpilane.

³⁹⁸ Parvera, et al, p. 17.

³⁹⁹ Hariduslike erivajadustega õpilane.

⁴⁰⁰ Parvera, et al, p. 17.

⁴⁰¹ A. Kongi, jt. Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest. Juhendmaterjal kutseõppeasutustele. SA Innove. 2012. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutsehariduse%20programm/HEV/Juhendmaterjal.PDF>, lk 4 (3.02.2019).

ning seda iseseisvam on ta hilisemas tööelus.⁴⁰² Selleks juhendab karjäärispetsialist HEV kutseõppijat realistlike õpingute ja tööeluga seotud plaanide tegemisel.⁴⁰³ Õppekavad erinevad näiteks iseseisva ja praktilise töö osakaalult, õpe võib toimuda ka „õpipoisina“ töökohal.⁴⁰⁴

HEV õpilase edasiõppimises on oluline ka vanemate panus. Seega peaksid ka vanemad osalema edasiõppimise võimaluste valikul.⁴⁰⁵ Vajadusel kaasatakse õpilase elukohajärgse KOV-ga õppetöö korraldamisele täiendavat personali nagu viipekeele tõlk, tugiisik või isiklik abistaja.⁴⁰⁶ Kui EV õpilasel on meditsiinilist jälgimist vajav erivajadus, siis tuleks eelnevalt konsulteerida ka (eri)arstidega⁴⁰⁷ enne senise rutiini muutust. Õpilasele koostatakse kooli lõpetamisel vajadusel individuaalne tööellu ülemineku plaan.⁴⁰⁸

Üldine põhimõte on, et mida sügavam on õppija HEV, seda olulisem on õppijat ümbritsev tugivõrgustik.⁴⁰⁹ HEV õppijatele kutseõppeks sobivate tingimuste loomisel ja vajalike tugiteenuste tagamisel teeb kool koostööd õppija elukohajärgse KOV-ga, sotsiaalkindlustusameti büroodega, rehabilitatsiooniasutustega, tervishoiuasutustega ja teiste sotsiaalpartneritega.⁴¹⁰ Seadus nõuab ka, et kool arvestab füüsilise keskkonna kujundamisel õpilaste erivajadusega ja ehitusseaduses kehtestatud nõuetega.⁴¹¹ HEV õppijate toetamiseks on riik oma rahastamisskeemis näinud kutseõppeasutustele ette oluliselt suurema pearaha HEV õppijale kui tavaõppijale. Suurema pearaha saamiseks on vajalik kõikide HEV õppijate andmed sisestada EHIS-sse, mille põhjal eraldised koolidele tehakse.⁴¹²

2.5. Kaasava hariduse seaduslikud piirid kõrghariduses

Eesti hariduspoliitikas rakendatakse võrdsete võimaluste põhimõtteid, mille kohaselt peamiseks kõrghariduse saamise eelduseks on üliõpilase võimed.⁴¹³ Ka seadus sätestab, et

⁴⁰² Noorväli jt., lk 210.

⁴⁰³ Kutseharidus. HEV. Ühisteemad. Suunajale. Rajaleidja. – <http://www.rajaeidja.ee/hevkutseharidus/> (10.09.2018).

⁴⁰⁴ Hariduslike erivajadustega õpilane.

⁴⁰⁵ Special Educational Needs. Code of Practice, p. 26.

⁴⁰⁶ Hariduslike erivajadustega õpilane.

⁴⁰⁷ Special Educational Needs. Code of Practice, p. 109.

⁴⁰⁸ Hariduslike erivajadustega õpilane.

⁴⁰⁹ Noorväli jt., lk 210.

⁴¹⁰ Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest, lk 9-12.

⁴¹¹ Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord § 3 lg 6.

⁴¹² Noorväli jt., lk 210.

⁴¹³ Kikkas, lk 3.

ligipääsupiirangu haridusele võib seada ainult vaimse võimekuse alusel.⁴¹⁴ See tähendab, et igal keskhariduse omandanud noorel sõltumata tema erivajadusest on õigus saada kõrgharidust.⁴¹⁵

Hariduse omandamine on üks inimõigustest, kuid toetavate teenusteta ja juurdepääsuta on EV noored suuremas kõrgkoolist väljalangemisohus.⁴¹⁶ Kõrgkoolide karjääri- ja nõustamiskeskustest saavad abi kõik tudengid, kelle EV on tingitud puudest ning kes puude tõttu vajavad kõrvalabi, juhendamist, erivahendeid ja/või -tingimusi.⁴¹⁷ Näiteks lahendatakse füüsiline juurdepääs õppehoonetele, vajadus eritranspordi, isikliku abistaja või viipekeeletõlgi järele.⁴¹⁸ EV üliõpilaste nõustajad annavad infot erivajadusega üliõpilastele mõeldud tugiteenuste ja õppimisvõimaluste kohta – üliõpilasi toetatakse nii sisseastumisel, õppetöös osalemisel, eksamite ja arvestuste sooritamisel, õppevahendite hankimisel kui ka sobiva sotsiaalse ja füüsilise keskkonna loomisel.⁴¹⁹

Rakenduskõrgkooli seadus sätestab, et rakenduskõrgkooli nõukogu võib kehtestada EV õpilastele teistest erinevad sisseastumismõnõud, rühmitada isikuid õppekohtade täitmisel nende erivajadusest tulenevalt ning kehtestada eri rühmadele erinevad sisseastumismõnõud.⁴²⁰ Samuti võib ülikooli nõukogu rühmitada isikuid õppekohtade täitmisel nende eelnevast kvalifikatsioonist või erivajadusest tulenevalt ja kehtestada erinevatele rühmadele erinevad sisseastumismõnõud. Mõlemal juhul ei rühmitata isikuid tulenevalt sellest, kas neilt on õigus nõuda õppekulude hüvitamist või mitte.⁴²¹ Selline lähenemine soodustab HEV õpilaste edasiõppimist kõrghariduse suundadel. Seadus soosib HEV õpilaste kõrghariduse omandamist ka õppeprotsessis. Keskmise, raske või sügava puudega üliõpilane võib jätkata õpinguid ülikoolis tasuta ka siis, kui ta ei ole täitnud õppe mahunõudeid.⁴²² Sama kehtib ka HEV õpilase akadeemilisel puhkusel viibimise kohta – puude olemasolul võib õpilane jätkata õpinguid ka akadeemilisel puhkusel viibides.⁴²³ Kõrgharidusõppe hulka arvestatakse ka varasemad õpingud ja töökogemus.⁴²⁴ Rahaliste kulutuste katmiseks on EV õpilastel erivajadustega üliõpilaste

⁴¹⁴ Kõrgharidus. HEV. Rajaleidja.

⁴¹⁵ Kikkas, lk 3.

⁴¹⁶ Kikkas, lk 3.

⁴¹⁷ HEV. Kõrgharidus. Rajaleidja.

⁴¹⁸ Kikkas, lk 3.

⁴¹⁹ HEV. Kõrgharidus. Rajaleidja.

⁴²⁰ Rakenduskõrgkooli seadus § 27⁴ lg 2. – RT I, 28.12.2018, 17.

⁴²¹ Ülikooliseadus § 13² lg 1¹. – RT I, 20.12.2016, 2.

⁴²² Ülikooliseadus § 13³ lg 6.

⁴²³ Ülikooliseadus § 22 lg 10 p 1.

⁴²⁴ Kõrgharidusstandard § 11 p 1. VVm 18.12.2008 nr 178. – RT I, 14.07.2018, 4.

stipendium.⁴²⁵ Puudega üliõpilasele (kui ta ei tööta) ning kelle puue tekitab talle lisakulutusi, makstakse igakuiselt õppetoetust (v.a juuli- august).⁴²⁶

⁴²⁵ Üliõpilaste stipendiumite liigid, suurus ja määramise üldtingimused § 1 lg 2 p 4. VVm 20.12.2013 nr 178. – RT I, 31.07.2018, 15.

⁴²⁶ PISTS § 10 lg 1-2.

3. Erivajadustega laste hariduse tagamine Eestis

3.1. Alusharidus

3.1.1. Lasteaiakohad

Väikelapsele koha saamine lasteaias on alati olnud vastuoluline teema, kuna tihedama asutusega piirkondades ei ole üldjuhul olnud nii palju vabu lasteaiakohti, vältimaks järjekordi, eriti 1,5-3aastaste laste puhul. Isegi raskem on saada kohta lasteaias EV lapsele. Haridus- ja Teadusministeeriumi kohaselt loob valla- või linnavalitsus kõigile oma piirkonna 1,5–7-aastastele lastele, kelle vanemad soovivad, võimaluse käia elukohajärgses lasteaias. Alla 4-aastasele lapsele võib lapsevanem taotleda kohalikult omavalitsuselt lasteaia koha asemel lapsehoidu.⁴²⁷ Haridus- ja teadusminister Mailis Reps väidab, lasteaiakohtade puudus on suuresti lahendatud.⁴²⁸ Kuigi kohti on viimastel aastatel juurde loodud, pole neid siiski piisavalt, ütleb Õpetajate Lehes Tallinna haridusameti hariduskorralduse osakonna peaspetsialisti Milena Pogodajeva.⁴²⁹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport (edaspidi variraport) nendib, et kuigi puuduvad põhjalikud uuringud puuetega laste kaasamisest alusharidusse, nähtub senistest uuringutest, et puuetega lastele ei ole tagatud koht tavalasteaias, kus on ka kõik EV lapsele vajalikud tugiteenused ja kohandused.⁴³⁰

Alushariduse statistika näitab, et kui 2017/2018. õppeaastal oli 129 sobitusrühma, kus oli kokku 2024 last, siis 2018/2019. õppeaastal oli juba 161 sobitusrühma ja 2567 last; võrdluseks 2008/2009. õppeaastal oli sobitusrühmi vaid 39, kus oli 649 last. Erivajadustega laste rühmi oli 2017/2018. õppeaastal 147, kus oli kokku 1378 last ja 2018/2019. õppeaastal oli 151 erivajadustega laste rühma, kus oli kokku 1410 last; võrdluseks 2008/2009. õppeaastal oli 108 rühma, kus oli 1192 last. Erilasteaedu oli 2017/2018. õppeaastal 3, kus käis 292 last, võrdluseks 2007. aastal oli erilasteaedu 5, kus käis 231 last.⁴³¹ Haridusasutused püüavad tagada EV laste õpetamiseks vajalikud tingimused ning luua olukorra, kus erivajadustega lapsed saavad käia

⁴²⁷ Alusharidus.

⁴²⁸ M. Reps. Muudatused alushariduses. Haridus- ja Teadusministeerium 13.06.2018. – https://www.hm.ee/sites/default/files/alusharidus_slaidid.pdf (24.02.2019).

⁴²⁹ T. Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest. Õpetajate Leht. 25.09.2015. – <http://opleht.ee/2015/09/kaasavast-haridusest-ja-sobitusrühmadest/> (28.02.2019).

⁴³⁰ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport. Eesti Puuetega Inimeste Koda. 2018. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2018/03/EPIK_variraport_webi.pdf, lk 81-90 (10.09.2018).

⁴³¹ Osalemine alushariduses rühma liigi lõikes 2017/2018. Alus ja üldharidus. Statistilised tabelid. Kasutusjuhend õppeasutustele. EHIS. – <https://www.hm.ee/ehis/statistika.html> (14.09.2018).

kodulähedases lasteaias või koolis,⁴³² kuid erivajadustega lapsi on lasteaedades iga aastaga üha rohkem⁴³³ ning kohtade arv on seega endiselt piiratud.

Statistikast nähtub, et EV lastele on loodud juurde tavalasteaedadesse sobitus- ja erirühmi ning erilasteaedu on vähem. Sellest võib järeldada, et Eestis on alushariduses järgitud kaasava hariduse põhimõtet, EV lapsed on kaasatud rohkem tavalasteaedadesse ning erilasteaedu on vastavalt kaasamisele vähenenud. Siiski ei jõuta kohtade saamisel EV laste arvuga sammu pidada ning tavalasteaedades ka EV laste EV-ga arvestada.

3.1.2. Eripedagoogid ja tugispetsialistid

Koht lasteaias on EV lapsele ainult pool võitu, sest ta vajab lasteaias EV-st lähtuvalt ka tuge ja/või kohandusi. Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel väljatoodud info kohaselt oli 2016/2017 õppeaastal kõigile koolieelsetes lasteasutustes käivatele lastele tagatud logopeediline ja eripedagoogiline tugi.⁴³⁴ Uuringutest nähtub aga, et lasteaedades ei piisa kvalifitseeritud eripedagooge. Kuigi suuremates linnades ja asulates on lasteaedadel logopeedide rahastamiseks rohkem võimalusi, on seal ka rohkem lapsi ning teenust ei jätku kõikidele abivajajatele piisavas mahu. Väiksemates lasteaedades töötavad logopeedid tihti 0,5 kohaga, mis ei ole piisav. Variraport nendib, et puuetega lastele ei ole tagatud kõik vajalikud tugiteenused ja kohandused. Lasteaedades tuntakse teravat puudust logopeedidest, samuti ei piisa teisi tugispetsialiste.⁴³⁵

Raske erivajadusega lapsele saab sotsiaalsüsteemi kaudu tugiisikut taotleda aga sellele teenusele on pikk järjekord, mis sunnib teatud osa lapsi koju jääma, sest individuaalse abistajata nad lasteaias hakkama ei saa.⁴³⁶ Kohalikud omavalitsused ja koolieelsed lasteasutused saavad küll kasutada riiklikult toetatud piirkondlike nõustamiskeskuste teenuseid (logopeediline, eripedagoogiline, psühholoogiline, sotsiaal-pedagoogiline nõustamine),⁴³⁷ kuid ka see erineb piirkonniti ja tihtipeale ei piisa nõustamiskeskuste esimese tasandi⁴³⁸ teenustest.⁴³⁹ Järjekorrad on pikad ja logopeede napib, tõdeb ka Rajaleidja kommunikatsioonijuht Ramune Vananurm.⁴⁴⁰

⁴³² Palts. Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina.

⁴³³ Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest.

⁴³⁴ Logopeed ja eripedagoog lasteaias. Alusharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus> (8.02.2019).

⁴³⁵ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 82.

⁴³⁶ Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest.

⁴³⁷ Logopeed ja eripedagoog lasteaias.

⁴³⁸ Esimene tasand – regulaarne logopeedi teenus; teine tasand – nõustamine. Allikas: R. Vananurm. Eripedagoogid logopeedidele appi. Õpetajate Leht. 2.10.2015. – <http://opleht.ee/2015/10/eripedagoogid-logopeedidele-appi/> (28.02.2019).

⁴³⁹ T. Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest.

⁴⁴⁰ Vananurm.

Logopeedide puudus ei ole ainult lasteaias, vaid ka koolides ning rehabilitatsiooni- ja meditsiinasutustes. Kuna logopeedilt nõutakse magistriharidust ning töö lastega on keeruline, siis praegune palk kõrgharidusega spetsialisti ei motiveeri.⁴⁴¹

Valga linnavalitsuse haridus- ja kultuuriameti juhataja Anneli Rants tõdeb, et kui tugiisikut on võimalik leida, siis logopeedi leidmisega on neil väga tõsine probleem. Kuid teisest küljest puudub ka tugiisiku ametikoha säilitamise kohta kindlus, sest kuigi lasteaias käib elu õppeaastapõhiselt, tuleb iga kalendriaasta lõpus sotsiaalosakonnale tugiisiku rahastamiseks uus taotlus teha.⁴⁴²

Eripedagoogide puudust koolieelsetes lasteasutustes võimendab tõsiasi, et lasteaias õpetajate väljaõpe ei vasta EV laste efektiivseks õpetamiseks. Variraporti kohaselt võetakse näiteks tavalasteaedadesse vastu nägemiskahjustusega lapsi, kuid lasteaedades puuduvad spetsialistid, kes oskaksid nägemiskahjustust märgata ja laste võimete arengut toetada.⁴⁴³

Eelnevast järeldub, et tugiisikute palkamisega EV lastele ei ole üldiselt probleeme, v.a protsess ise on pikk. Kuid logopeede ei ole piisavalt, seda eriti väiksemates lasteaedades, kus ei pruugi logopeedi üldse olla või on logopeed vaid poole kohaga, mis kindlasti ei täida efektiivselt kõikide EV lastega logopeedilisi vajadusi. Pille Tina-Kuusik nendib haridusportaalile Koolielu antud intervjuus tõsiasi, et kui ei investeerita varasesse õppimisse, siis järgnevatel eluetappidel on kulutused märksa suuremad ja kulutasuvus väiksem.⁴⁴⁴

Hoolimata uutest kohtadest lasteaedades, ei jätku neid endiselt kõigile 1,5-3aastastele lastele. EV laps, puhul on oluline, et EV märgataks võimalikult varakult. Hilisemas vanuses lasteaias koht võib tähendada EV lapse jaoks ka hilisemat EV märkamist ja seega ka hilisemat abi tema EV jaoks. Kui EV on märgatud, siis on vajalik ka järgnev eripedagoogiline tugi, mis spetsialistide puudumise tõttu lasteaias võib vanemate jaoks olla komplitseeritum.

3.2. Põhi- ja üldkeskharidus

3.2.1. HEV õpilase tavakooli tavaklassist siirdumine eriklassi

Eestis hariduspoliitiliselt omaks võetud kaasava hariduse kontseptsioon, mille kohaselt tagamaks EV inimeste jõudmist kõrghariduseni, tuleb nii riigikogul, valitsusel kui ka kohalikel

⁴⁴¹ Vapper. Logopeed on lasteaias väga vajalik spetsialist.

⁴⁴² Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest.

⁴⁴³ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁴⁴⁴ M. Leikop. HEV-õpilase õpetamine nõuab õpetajalt lisaressurssi. Haridusportaal Koolielu. 4.01.2013. – <https://koolielu.ee/info/readnews/201716/hev-opilase-opetamine-nouab-opetajalt-lisaressurssi> (4.03.2019).

omavalitsustel toetada nende senist hariduskäiku alg-, põhi- ning keskhariduse omandamisel.⁴⁴⁵ Kaasava hariduse põhimõttest lähtudes püütakse HEV lapsele pakkuda parimat võimalust hariduse omandamiseks kodulähedases koolis. 2014. aastal õppis 87,7% kõigist HEV õpilastest tavakoolis ja see on eelnevate aastatega võrreldes kasvanud (nt 2006. aastal oli 84,6%).⁴⁴⁶ Variraport leiab, et praktikas on erikoolides õppivate puuetega laste osakaal kahanenud, kuid nende laste tavakoolide tavaklassidesse kaasamine on olnud siiski väga aeglane.⁴⁴⁷ HEV õpilastest tavakoolides õpib suurem osa tavaklassides. 2010-2014 on tavakoolide eriklassides õppivate HEV õpilaste osakaal veidi kasvanud: 2010. aasta 18,8%-lt 21,1%-ni 2014. aastal. Tavakooli eriklasside osakaal on kasvanud nii tavakoolide tavaklassides õppinud HEV õpilaste kui ka erikooli eriklassides õppinud õpilaste osakaalu arvelt. Seega on nähtav suundumus HEV õpilaste õpetamisele tavakoolides, kuid seda eelkõige eriklassides, mitte tavaklassis.⁴⁴⁸ Kaasamine jääb eeldatust väiksemaks tihti täiendavate ressursside puudumise tõttu, mõnikord oleks vaja süstemaatilist tööd ja eesmärgipärast lähenemist ning teinekord piisaks vaid heast tahtest ja mõistmisest.⁴⁴⁹

Küsitlusandmed näitavad, et ligi 40% tavakooli õpetajatest on õpetanud tavaklassis HEV õpilasi, kes on hiljem siirdunud eriklassi. Vastanud õpetajatest vaid ca 30% õpetajatest hindas, et juhtumite puhul, kus laps liikus eriklassi, oli tegemist vältimatu olukorraga.⁴⁵⁰ Olukorrad, kus HEV lapse eriklassi saatmine ei olnud hädavajalik, kuid seda ometigi tehti, näitab ennekõike ühiskonna suhtumist – kõik on kinni inimestes endis.⁴⁵¹ Ka variraport leiab, et ühiskondlikult ei ole kaasava hariduse põhimõtteid piisavalt omaks võetud ja seegi asjaolu takistab kaasava hariduse rakendamist.⁴⁵² Erikoolide õpetajad peavad HEV vajadusega õpilase tavaklassi kaasamise oluliseks takistavaks teguriks tavakoolide vähest kogemust ning lastevanemate, õpetajaskonna ja kooli juhtkonna hoiakuid.⁴⁵³

⁴⁴⁵ R. Gross. A. Korts-Laur. Ülevaade füüsilise erivajadusega üliõpilaste ligipääsust kõrgharidusele perioodil 2016-2017. Eesti Üliõpilaskondade Liit. Tallinn 2017. – <https://eyl.ee/wp-content/uploads/2018/01/Ülevaade-füüsilise-erivajadusega-tudengite-ligipääsust-kõrgharidusele.pdf>, lk 9, (13.02.2019).

⁴⁴⁶ Räis, Kallaste, Sandre, lk 60.

⁴⁴⁷ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁴⁴⁸ Räis, Kallaste, Sandre, lk 61.

⁴⁴⁹ Kallaste, Sömer, lk 28-30.

⁴⁵⁰ E. Kallaste. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Eesti Rakendusühtsuse Keskus Centar. 2016. – https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraaport_Statistiline_ylevaade_final.pdf?sequence=16&isAllowed=y, lk 13-14 (14.09.2018).

⁴⁵¹ T. Vapper. Kuidas läheb kaasaval haridusel? Õpetajate Leht. 9.11.2018. – <http://opleht.ee/2018/11/kuidas-laheb-kaasaval-haridusel/> (4.03.2019).

⁴⁵² ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁴⁵³ Kallaste, lk 17.

Võrdluseks võib tuua juhud, kus nõustamiskomisjoni soovitusi arvesse võttes on HEV õpilasega saadud häid tulemusi juba kuu aja möödudes. Kuid kui laps käib nõustamiskomisjonis ära, kuid õpetaja ignoreerib soovitusi, siis ei ole ka tulemust.⁴⁵⁴ Peamise tegurina, mille enamal rakendamisel oleks saanud eriklassi siirdumist vältida, näevad tavakooli õpetajad ise vajadust abiõpetaja, diferentseeritud õppeülesannete-õppematerjalide ning klassikomplektide vähendamise järele.⁴⁵⁵ Koolielu e-kursuste läbiviija ja Harjumaa õppenõustamiskeskuse nõustaja Pille Tina- Kuusik leiab, et kui koolis pole tugisüsteemi, kes oskab ja tahab õpilast aidata, siis oleks lapse arengule parem õppida erikoolis, kus õpilane saab võimetekohast õpet.⁴⁵⁶ Erikool on sobiv peamiselt psüühikahäiretega laste puhul. Kuid siis peaks erikooli olema rohkem ja oluline on, et erikoolid oleksid väiksemad.⁴⁵⁷ Paljudes piirkondades, kus tavakoolides oleks vaja eriklasse luua, ei ole ressursse, mistõttu õpivad eriklassi vajavad õpilased kas tavaklassides (vajaliku toetusega) või suunatakse nad erikoolidesse.⁴⁵⁸ Siia lisandub veel sotsiaalne tõrjutus (nt koolivägivald, koolikiusamine) nii tava- kui ka erikoolis.⁴⁵⁹ Puudega lapsevanemate seas on levinud praktika, mille kohaselt vahetavad puuetega lapsed (nt autismispektri häirega) sageli klassi ja/või kooli, leidmaks oma puudele paremini sobivat õpikeskkonda.⁴⁶⁰

Kaasava hariduse kontseptsioon on suurepärane ja vajalik idee, kuid selle efektiivne teostamise protsess ei pruugi alati olla kerge. Protsess nõuab tavakooli haridustöötajatelt paindlikust ja mugavustsoonist väljumist, mis uuringutest nähtuvalt alati ei õnnestu, kuid mida saab alati vastavate koolitustega tõsta.

3.2.2. HEV õpilase tavakooli eriklassist siirdumine tavaklassi

HEV õpilase eriklassist tavaklassi siirdumine ei ole praktikas kuigi levinud. Vaid 14% küsitletud õpetajatest (kes on õpetanud hariduslike erivajadustega õpilasi) on kokku puutunud eriklassist tavaklassi siirdunud hariduslike erivajadustega õpilastega. 60% vastava kogemusega õpetajatest tajus seda vähemalt klassikollektiivi sulandumise osas pigem positiivsena, samas kui vastupidise seisukoha toob välja veerand õpetajatest. Eriklassis õppinud õpilase sisuline kaasamine ei õnnestu alati, selle peamiseks põhjusteks on ühelt poolt õpilase enda vähene valmisolek tavaklassis õppimiseks aga teisalt ka õpetaja ajalise ressursi vähesus HEV õpilase

⁴⁵⁴ Leikop.

⁴⁵⁵ Kallaste, lk 13-14.

⁴⁵⁶ Leikop.

⁴⁵⁷ Vapper. Kuidas läheb kaasaval haridusel?

⁴⁵⁸ Kallaste, lk 13-14.

⁴⁵⁹ K. Kõiv jt. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 4(2), 2016, 1–7. – <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.01>, lk 4 (4.03.2019).

⁴⁶⁰ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 86.

tavaklassi integreerumise toetamisel.⁴⁶¹ Kohati vajavad ka õpetajad ise HEV õpilase õppe korraldamisel tugispetsialistide nõustamist.⁴⁶² Näiteks kui HEV õpilane tuleb tunnis tavaklassis kenasti toime, kuid probleemid tekivad vahetunnis, siis ei ole mõistlik last kohe eriklassi tagasi saata, vaid otsida uusi lahendusi.⁴⁶³

Osades koolides on probleemiks see, et klassis on palju õpilasi.⁴⁶⁴ Kuigi seadusejärgselt on põhikooli klassi maksimaalne täituvus 24 õpilast, on kooli hoolekogu nõusolekul paljudes koolides seda piirmäära kõrgemaks tõstetud.⁴⁶⁵ Näiteks juhud, kui klassis on 28 õpilast – siis ei olegi võimalik neist ühele eraldi õppematerjale ette valmistada või temaga suuremas mahus tegeleda.⁴⁶⁶ Vaid *ca* viiendik õpetajatest leiab, et kaasamine ei õnnestunud, sest neil puudusid vajalikud kogemused ja oskused HEV õpilase toetamiseks. Ka *ca* 80% kõikidest juhtkonna esindajatest peab oma töötajatele võimaldatud HEV temaatilisi koolitusi piisavaks.⁴⁶⁷ Samas leiab vastukaaluks ligi pool kooli personalist, et osa kollektiivist ei ole valmis HEV õpilastega tegelema.⁴⁶⁸ Seega on ikkagi vaja rohkem HEV koolitusi. Nii võibki juhtuda, et näiteks õpetaja ettekujutus n-ö normaalsest käitumisest erineb suuresti õpilase temperamendipõhistest käitumistavadeist ning võibki tekkida koolikonflikt.⁴⁶⁹ Haridustöötajate seas on tihti ka levinud arusaam, et eri tüüpi eriklasside loomine ongi kaasav õpe, sest võrreldes erikoolis õppimisega on kaasatus sotsiaalse keskkonna näol suurem kui erikoolis. Kuid tegelikult on HEV õpilaste jaoks täielik eraldatus asendunud osalise eraldatusega.⁴⁷⁰ Kuid on lapsi, kellel on väga keerukas EV ja nad ei tule ta suures koolikollektiivis toime. Kui laps juba pikemat aega keeldub kooli minemast, siis on võimalik, et tulebki leida talle teine kool.⁴⁷¹

3.2.3. Hariduslike erivajadustega õpilane tavaklassis

3.2.3.1. Tugispetsialistid

Hariduslik kaasamine on oluline, sest koolil on tähtis osa võrrandist, mis määrab, kui hästi laps elus läbi lööb. Kool võib olla lapse elus suurim õnnestumine või suurim ebaõnnestumine.⁴⁷² Selleks, et kaasamine oleks sisuline ja edukas, peavad HEV õpilasele olema tagatud vajadustele

⁴⁶¹ Kallaste, lk 14, 16.

⁴⁶² Räis, Kallaste, Sandre, lk 68.

⁴⁶³ Vapper. Kuidas läheb kaasaval haridusel?

⁴⁶⁴ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

⁴⁶⁵ Räis, Kallaste, Sandre, lk 10.

⁴⁶⁶ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

⁴⁶⁷ Kallaste, lk 14, 16, 19.

⁴⁶⁸ Räis, Kallaste, Sandre, lk 67.

⁴⁶⁹ Kõiv jt, lk 2.

⁴⁷⁰ Räis, Kallaste, Sandre, lk 68.

⁴⁷¹ Vapper. Kuidas läheb kaasaval haridusel?

⁴⁷² Kennedy, p. 119.

vastavad tugiteenused, õppematerjalid, õppekorralduse (õppematerjalide, õppeaja) kohandused jmt.⁴⁷³ Kuid õpetajad leiavad, et materjale pole piisavalt ning nii pole võimalik efektiivselt õpetada erineval tasemel lapsi.⁴⁷⁴ Kui klassis on 28-30 või isegi enam õpilast, siis väheneb oluliselt õpetaja võimekus kõiki õpilasi märgata ja toetada.⁴⁷⁵ Seda eriti veel juhul, kui HEV õpilase mitterahuldava edasijõudmise põhjusteks on muu hulgas piiratud õpivõimed, vähene huvi õppetöö vastu ning vanemate vähene huvitatus ja tugi.⁴⁷⁶ HEV õpilase õpetamine tavaklassis koos teiste õpilastega nõuab õpetajatelt tihti suuri pingutusi, mille tagajärjel tekib õpetajatel läbipõlemise oht ja tüdimus ametist.⁴⁷⁷

Uuringutest selgub, et paljudes koolides on tugiteenused vähemalt osaliselt tagatud ning suuremate probleemide korral võib abi saada nt Rajaleidja keskustest. Siiski on olulisel hulgal koole, kus tugispetsialistide abi jääb õpilastele kättesaamatuks või hilineb,⁴⁷⁸ sest osades tavakoolides ei piisa HEV õpilaste kaasamiseks vajalike oskustega õpetajaid, abiõpetajaid ega tugispetsialiste.⁴⁷⁹ Probleemiks on ka see, et kohalikel omavalitsustel on tugispetsialistide palkamiseks väga erinev suutlikkus⁴⁸⁰ ning need vähesed tugispetsialistid on ülekoormatud.⁴⁸¹

Igas üldhariduskoolis peab alates 2011. aasta 1. septembrist olema HEV õppe koordinaator, kelleks võib olla õpetaja, koolijuht või tugispetsialist. Selle kohaselt pakub riik põhikoolidele ja gümnaasiumitele eripedagoogi ja psühholoogi teenust. Teenuse osutajaks on SA Innove läbi Rajaleidja keskuste. Tuginedes HTMi andmetele, oli 2013/2014 õppeaastal eripedagoog igas neljandas ja psühholoog igas kolmandas üldhariduskoolis.⁴⁸² Kooli kui organisatsiooni mõttes on Eesti üldhariduskoolid valmis õpetama puudega lapsi, aga süsteem tervikuna vajab arendamist, sest kõik õpetajad pole kaasava hariduspoliitika täitmiseks küllaldaselt ette

⁴⁷³ Kallaste, lk 4.

⁴⁷⁴ H. Kivipõld. Mis teeb tavakooli õpetaja murelikuks õpetades HEV-lapsi? Elva Gümnaasium. – www.hev.edu.ee/get/351/Hilve_Kivipold.pps, lk 6 (4.03.2019).

⁴⁷⁵ Räis, Kallaste, Sandre, lk 62.

⁴⁷⁶ Kivipõld, lk 10.

⁴⁷⁷ M. Ömblus. Kaasava hariduse rakendamine probleemide refleksioone Õpetajate Lehe kahe aastakäigu näitel. Lõputöö. Viljandi: Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Kultuurihariduse osakond, huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava 2018. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/60802/mariann_omblus_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y, lk 23 (10.04.2019).

⁴⁷⁸ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

⁴⁷⁹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 86.

⁴⁸⁰ Trummal. Seletuskiri, lk 1.

⁴⁸¹ M-L. Räis, M. Sõmer. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teema tiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti rakendusuuringu keskus Centar 2016. – <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf>, lk 13 (11.02.2019).

⁴⁸² Räis, Kallaste, Sandre, lk 21, 28.

valmistatud.⁴⁸³ Selle probleemi leevendamiseks tuleks kas suurendada riiklikku koolitustellimust või osa õpetajaid tugispetsialistideks ümber koolitada.⁴⁸⁴

Õppekavade järgi kaasatust hinnates on märkimisväärsim muutus LÕK õppivate õpilaste tavakooli eriklassides õppimise kasv erikoolides õppimise osakaalu languse arvelt.⁴⁸⁵ Kuid õpetajad ei ole sellise korraldusega rahul, sest nende jaoks teeb asja keeruliseks erinevatel õppekavadel põhineva õppe (LÕK, RÕK) vaheline liikumine (ehk siis õppekavade sisu ei ole alati ühtne), aga ka erinevate õppekavade tunnijaotusplaani erinemine.⁴⁸⁶ HÕK ja TÕK järgi õpetamise kogemused on tavakooli õpetajate seas vähe levinud.⁴⁸⁷

3.2.3.2. Rahastus

Kaasava hariduskorralduse rahastamine tähendab HEV õpilaste klasside ja koolide, abivahendite ja tugiteenuste rahastamist.⁴⁸⁸ Tavakoolides HEV õpilaste kaasamise võimaldamine sõltub koolipidaja valmidusest EV õpilaste toetamiseks täiendavaid ressursse eraldada,⁴⁸⁹ seega sõltuvad HEV õpilased paljus vähemalt osaliselt koolipidajast.⁴⁹⁰ Nii koolipidajate kui ka koolijuhtide seisukohast on problemaatiline olukord, kus haridustoetus käesolevaks aastaks makstakse eelneva aasta novembri seisu järgi, kuna HEV võib ilmnedes kooliaasta jooksul ja sageli ei ole 1. klassi asunud õpilase hariduslikku erivajadust jõutud novembriks piisavalt põhjalikult hinnata.⁴⁹¹ Koolipidajad kurdavadki, et neil ei ole võimalik tavaklassis õppiva HEV õpilase jaoks eraldatud suuremat toetust kasutada paindlikult HEV õpilase toetamiseks vastavalt õpilase vajadusele.⁴⁹² Seetõttu ei ole võimalik (vähemalt mitte sihtotstarbelise haridustoetuse abil) koheselt reageerida uute HEV õpilaste vajadustele ning vajalike meetmete ja tugiteenuste rakendamiseks tuleb leida lisavahendeid muude tegevuste arvelt või äärmisel juhul neid üldse edasi lükata.⁴⁹³

⁴⁸³ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni Eesti esimene aruanne. 2015. Sotsiaalministeerium. – https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/puudega_inimesele/pik_aruanne_eesti_keeles.pdf, p 160 (28.02.2019).

⁴⁸⁴ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

⁴⁸⁵ Räis, Kallaste, Sandre, lk 61.

⁴⁸⁶ Kallaste, lk 14, 16.

⁴⁸⁷ Räis, Sõmer, lk 9.

⁴⁸⁸ Räis, Kallaste, Sandre, lk 50.

⁴⁸⁹ Kallaste, lk 18.

⁴⁹⁰ Riigikoolide rahastus tuleb otse HTMist (enamike erikoolide pidajaks on riik), munitsipaal- ja erakoolide pidajad (v.a eraomanduses olevad erikoolid) saavad riigilt toetust, mille kasutusotstarve kirjutatakse ette VV määrusega. Allikas: Räis, Kallaste, Sandre, lk 50.

⁴⁹¹ Kallaste, lk 18.

⁴⁹² Räis, Kallaste, Sandre, lk 50.

⁴⁹³ Kallaste, lk 18.

Üks-ühele õpet vajavate sügava ja liitpuudega laste õpetamine tavakoolis ei mahu õpetajate tööjõukulude ja tegevuskulu toetuseks planeeritava koefitsiendi „4“ sisse, mis võrreldes eelmise PGS versiooniga (koefitsient „14“) tähendab kolme ja poole kordset langust. See tähendab, et perede ja eestkostjate valikuvõimalused puudega lapse haridusteel vähenesid.⁴⁹⁴ Kuid isegi kui õpetajal on olemas oskused ja teadmised erivajadustega õpilase märkamiseks ning vastavalt vajadusele õppe kohandamiseks, peab selleks vajalik aeg mahtuma tema tööaja sisse, mitte sõltuma vaid õpetaja heast tahtest ja missioonitundest.⁴⁹⁵ Aastal 2014 loodud Rajaleidja keskused, ei ole suutnud oma eesmärki täita. Teenused ei ole piisavalt käivitunud, sest Rajaleidja keskustel pole olnud küllaldaselt tugispetsialiste koolide teenindamiseks kohapeal, samuti on teenuse hind olnud koolide jaoks liiga kõrge.⁴⁹⁶

Koolivõrgu programmi investeeringutega toetatakse väikesemahulisi investeeringuid taristusse, sisustusse ja õppevahenditesse, mis parandavad HEV laste õppimisvõimalusi tavakoolis.⁴⁹⁷ Siiski ei ole toetus mõeldud üksnes konkreetsete õpilastega seotud EV lahendamisele, vaid olulisem on üldine valmisolek kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks, ennekõike just koolitamine ja nõustamine. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks vajalikel rekonstrueerimistöodel lähtutakse eelkõige õigusaktides toodud nõuetest puuetega inimeste liikumisvõimaluste arvestamiseks ning HEV õpilastele mõeldud eriotstarbelisest sisustusest, õppevahenditest ja –seadmetest, õppeprogrammid jne.⁴⁹⁸

3.2.4. HEV õpilasele pole HEV-i määratud

Peaaegu pooled kõikidest küsitletud õpetajatest on kokku puutunud õpilastega, kellele polnud ametlikult HEV-i määratud, kuid kellel õpetaja hinnangul oli HEV ning kellele seetõttu tugisüsteem (vähemalt täiel määral) ei rakendunud.⁴⁹⁹ Määramata HEV võib tuleneda õpetaja oskamatuses HEV-i märgata või vanemate vastumeelsusest. Vanemate soovimatus HEV tunnistada tuleneb tihti sellest, et HEV määramise protsessiga seotud korduvhindamised on vanematele liiga koormavad või on põhjus sildistamises.⁵⁰⁰ Olukorrad, kus lapsel ei ole hariduslikku erivajadust määratud, kuid vajadus selleks on, lahenevad märkamise korral kahel viisil: kasutatakse lastekaitse abi pere veenmisel või kui võib arvata, et õpilane tuleb enam-

⁴⁹⁴ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 86.

⁴⁹⁵ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

⁴⁹⁶ Kallaste, lk 17.

⁴⁹⁷ Trummal. Koolivõrgu programm 2018-2021, lk 9.

⁴⁹⁸ Trummal. Seletuskiri, lk 3-4.

⁴⁹⁹ Kallaste, lk 9.

⁵⁰⁰ Kallaste, Sõmer, lk 28-30.

vähem toime, siis püütakse õpilast koolis toetada n-ö mitteametlikult, pakkudes õpilasele diferentseeritud õpet, täiendavaid selgitusi tunnis ja järeleaitamist õpetaja oskuste ulatuses.⁵⁰¹

3.2.5. Õpilasele on HEV määratud, kuid õpilane ei ole abi saanud

HEV laste seas, kellele on HEV määratud, ei ole umbes kolmandikule EHISe andmetel rakendatud ühtegi tugimeedet, õppekava kohandust ega eriklassis õppimist.⁵⁰² Seega puudub objektiivne infot selle kohta, kui tähenduslikult on määratud HEV-iga õpilasi tavaklassides kaasatud.⁵⁰³ Registrisse märkimine on oluline, sest rahvusvahelised uuringud näitavad, et kuigi kaasamine kui selline ei pruugi tegelikult veel kaasa tuua ka HEV laste haridusvõimaluste laienemist,⁵⁰⁴ on registrisse märkimise korral vähemalt aimu, millist abi on lapsele pakutud. Kui klassikomplektid on ületäidetud,⁵⁰⁵ siis peetakse probleemiks õpetajate piiratud ajaressurssi ning abiõpetajate puudumist dokumentatsiooni täitmisel, mh registrisse märkmete tegemisel.⁵⁰⁶ Tugimeetmete rakendamist märkimata jäänud õpilaste osas ei ole teada, kas nad on kaasatud tavaklassi nii, et vajalikud tugiteenused on pakumata ja tegemist on ainult formaalse kaasamisega, või on õpetaja ja kool suutnud tähendusliku kaasamise tagada EHISes registreeritavate tugimeetmete asemel mingite muude vahenditega.⁵⁰⁷ Kõikidest uuringutest on välja tulnud see, et õpetajate poolt on HEV märkamine olnud oluliselt laialdasem, kui EHISes registreeritud erivajadustega õpilaste arv.⁵⁰⁸ Seega võib olla, et tugimeetmed on lihtsalt registrisse märkimata.⁵⁰⁹

Uuringutest nähtub, et tavakoolides on HEV õpilase kaasamise kvaliteet piirkonniti ja ka kooliti väga erinev. Kaasavas hariduspoliitikas eristub selgelt piir – HEV õpilase tavakooli eriklassi suunamine ei ole kaasav haridus. See võib teatud juhtudel (nt käitumishäiretega õpilase puhul) olla siiski paratamatus. Ka teatud erikoolid (spetsiifiliste puuetega õpilased, nt vaegnägijad, vaegkuuljad) on HEV õpilastele vajalikud. Vähemalt seni, kuni tavakoolid on võimelised ja valmis neid teistega võrdväärsena kohtlema.

⁵⁰¹ Kallaste, lk 9.

⁵⁰² Räis, Kallaste, Sandre, lk 62.

⁵⁰³ Räis, Sõmer, lk 51.

⁵⁰⁴ M. Jürimäe. Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs. Teiste riikide – Soome, Leedu ja Šotimaa kogemuse võrdlus. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus. 2017. – https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/l6k_r6k_1.pdf, lk 5 (3.03.2019).

⁵⁰⁵ Räis, Kallaste, Sandre, lk 62.

⁵⁰⁶ Räis, Sõmer, lk 16.

⁵⁰⁷ Räis, Kallaste, Sandre, lk 62.

⁵⁰⁸ Räis, Sõmer, lk 11.

⁵⁰⁹ Räis, Kallaste, Sandre, lk 62.

3.3. Kutseharidus

3.3.1. Õppevõimalused kutseõppeasutustes

Edasiõppimine peale põhikooli on EV noorele väga oluline, sest see aitab neil sulanduda ühiskonda ja tunda end võrdväärse kodanikuna. Kutseõppesse saab õppima minna nii põhi-, kesk-, kutse- kui kõrgharidusega, samuti siis, kui põhikool on pooleli jäänud.⁵¹⁰ Uuringud näitavad, et Eesti hariduspoliitiliselt kaasavad ühiskonnas puuduvad õppimisvõimalused Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku kutseõppe esimesel tasemel,⁵¹¹ mis võimaldaks kaasata kutseharidusse enam puudega õppijaid.⁵¹² HEV kutseõppijad õpivad enamasti käelise tegevusega erialadel.⁵¹³ Kuid intellektipuudega ja toimetuleku õppekaval põhikooli lõpetanud noorte valikud kutsehariduses on kitsad, piirdudes 2. kutseõppe tasemel kahe võimalusega: puhastusteenindaja abilise või abiaednik.⁵¹⁴

Kutseõppevõimalused HEV lapsega perele võib olla piiratud kodulähedase kutsekooli valikuga, kui näiteks rehabilitatsiooniteenus, mida laps saab, on talle hädavajalik ja seda saab ainult ühest kindlast asutusest. Mõned rehabilitatsioonimeeskonnad on siiski teenuseid osutanud ka väljaspool oma tegevuskohta (nt koolis kohapeal).⁵¹⁵ Kui muud lahendust ei leita, siis on puuetega noorte pered mõnikord sunnitud muutma oma elukohta, sest kodu lähedal puudub sobiv õppimisvõimalus, kodust kaugemal asuvas koolis aga pole vajalikke tugiteenuseid ega elamistingimusi. Eriti keerulises olukorras on äärealadel ja saartel elavad puudega noored.⁵¹⁶ Koolide esindajate sõnul võib erivajadustega noorte kooli- ja erialavaliku taga näha sageli nn meeleheitelkandidateerimist, st vanemad otsivad oma lapse jaoks kohta, peaasi, et kuhugi vastu võetaks.⁵¹⁷

⁵¹⁰ Kutseharidus. Haridusportaal Edu.ee. – <https://haridusportaal.edu.ee/artiklid/kutseharidus> (5.03.2019).

⁵¹¹ Esimene tase on toimetuleku õppekava lõputunnistus. Allikas: Eesti kvalifikatsiooniraamistik EKR. Kutsekoda SA. – <https://www.kutsekoda.ee/eesti-kvalifikatsiooniraamistik-ekr/> (11.02.2019).

⁵¹² ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵¹³ Summer, lk 19.

⁵¹⁴ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵¹⁵ A. Devrimci, jt. Hariduslike erivajadustega õpilaste kutseõppe korraldamine. SA Innove. 2014. – http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/C3%95ppe-%20ja%20juhendamaterjalid/juhendamaterjalid/HEV%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine/HEV%20%C3%B5pilaste%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine_abimaterjal%20koolidele.pdf, lk 17 (4.03.2019).

⁵¹⁶ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵¹⁷ H-S. Haaristo, M. Masso, V. Veldre. Tervise seisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte siirdumine koolist tööle. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. 2016. – <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/06/Erivajadustega-noorte-siirdumine-koolist-toole.pdf>, lk 42 (14.02.2019).

3.3.2. Vastuvõtt kutseõppeasutustesse

2015/16. õppeaastal tegutses Eestis kokku 37 kutseõppeasutust, kutseõppureid kokku 24 053, nendest HEV õpilasi 968 (4%), kellest katkestas 178 õppijat (18,%).⁵¹⁸ Võrreldes tavaelanikkonnaga on edasi õppima suundujate arv HEV põhikoolilõpetajate hulgas oluliselt väiksem. Kui 2015. aastal õppis järgmisel haridusastmel edasi 98% kõigist põhikoolilõpetajatest, siis puudega põhikoolilõpetajate hulgas oli see näitaja vaid 76%.⁵¹⁹ Statistilised numbrid HEV õpilaste osas on väga madalad, mis ei ole kooskõlas kaasava hariduspoliitikaga.

Uuringutes leitakse, et puudega õppijate vastuvõtt kutseõppeasutustesse toimub samadel alustel tavaõppijatega, kuid vastuvõtuprotsess ei ole piisav puudest tulenevate piirangute ja vajaduste hindamiseks.⁵²⁰ HEV sisseastuja puhul nõuab seadus,⁵²¹ et koolil tuleb nõustada sisseastujat või tema seaduslikku esindajat sisseastuja potentsiaalile vastava õppekava valikul, hinnates õpilaskandidaadi valmisolekut õppekavas kindlaks määratud õpiväljundite saavutamiseks. Kuidas see aga täpsemalt toimub, sõltub kooli võimalustest ja teadmistest-oskustest.⁵²² Selgub, et Eesti kutsekoolid on valmis vastu võtma ja õpetama pigem kergema kui mõõduka intellektipuudega õppijaid.⁵²³ Siinkohal võiks abiks olla üleminekuplaan (kus on kirjas õpilase EV-d, oskused ja eelistused), mille koostamine on põhikooli LÕK läbinud õpilasele kohustuslik, kuid millest on praktikas vähe teada.⁵²⁴ Nii üleminekuplaani, rehabilitatsiooniplaani kui ka iseloomustust paljudel juhtudel koolile ei esitata, kuna nende esitamine on vabatahtlik, kuid selliste dokumentide esitamine hõlbustaks kutsekooli nõustamisprotsessi.⁵²⁵ Kuigi kutseõppeasutuse seaduse kohaselt on koolidel kohustus tagada erivajadustega õppuritele karjääriteenuste – sh karjääriinfo ja -nõustamise – kättesaadavus, ei tähenda see, et kõik koolid ise peaksid kõiki teenuseid kohapeal pakkuma või suudaksid seda teha. Oma veebisaidil oleva info alusel pakub karjäärinõustamist näiteks 8 kooli, karjääriinfo pakkumise kohta koolide veebisaitidel info puudus.⁵²⁶

⁵¹⁸ Kutseharidus, aasta. Eesti Statistika. – <https://www.stat.ee/58090> (17.02.2019).

⁵¹⁹ Noorteseire aastaraamat 2014-2015. Erivajadusega noored. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. – http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/07/NSA2014_2015_veebi.pdf, lk 100 (15.02.2019).

⁵²⁰ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 84.

⁵²¹ Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord § 4 lg 1.

⁵²² Pihlak jt., lk 9.

⁵²³ Summer, lk 2.

⁵²⁴ Pihlak jt, lk 10.

⁵²⁵ Devrimci jt, lk 16.

⁵²⁶ Haaristo, Masso, Veldre, lk 45.

3.3.3. Tugimeetmed

Enamik HEV kutseõppijaid leiavad, et nii üld- kui ka erialaained on rasked,⁵²⁷ seega vajavad paljud EV õppijad kutsehariduse omandamiseks lisa-aega, mida riiklik rahastus ei võimalda.⁵²⁸ Kui õpilane oma rehabilitatsiooniplaani koolile esitab (mis on õppijale vabatahtlik), on kool vastavalt haridus- ja teadusministri määrusele „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“⁵²⁹ kohustatud seal toodud soovitusi arvesse võtma ja tegema koostööd rehabilitatsiooniasutusega.⁵³⁰ See oleks HEV õppijale kasulik, sest kutseõppe rahastamisel kehtib ühesuurune pearaha iga puudega õpilase kohta, mis ei arvesta eri puudeliikide erinevate vajadustega. Tugiteenused, nagu näiteks tugiisik või isiklik abistaja, pole kõigile puuetega õpilastele kooli rahastuse kaudu kättesaadavad.⁵³¹

HEV kutseõppija tugiteenuste ja -meetmete osutamise osas on õppejuhid ja tugispetsialistid eri arvamusel: kui õppejuhid leiavad enamuses, et HEV õpilane saab oma EV vastavat abi piisavalt, siis tugispetsialistid sellega ei nõustu.⁵³² Ka tuuakse välja asjaolu, et kuigi ÜRO PIK riigi aruanne p 163 väidab, et EV õpilastele koostatakse põhikooli lõpus individuaalsed üleminekuplaanid, siis tegelikkuses koostatakse plaanid vaid vähestele põhikooli lõpetavatele EV noortele ning plaani edasine rakendamine pole reguleeritud. Seetõttu ei täida üleminekuplaan oma eesmärki tegelike muutuste saavutamisel ega vajadusele toetuvate tegevuste ja sekkumiste kogumi planeerimisel ning rakendamisel.⁵³³ Liikumispuudega inimestel on esimeseks mureks füüsiline ligipääs koolile (sh transpordivõimalused), ühiselamutele või muudele sobivatele võimalikele elukohtadele.⁵³⁴ Ka õpilaskodusid ei ole piisavalt, need pole sageli ligipääsetavad ega paku puuetega õppijatele vajalikke tugiteenuseid.⁵³⁵

Heaks näiteks kutsehariduses on aga Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool, kus nii õppehoone kui ka õpilaskodu on renoveeritud ligipääsetavaks liikumispuudega õppijatele⁵³⁶ ning palgale on võetud eraldi tööhõivespetsialist, kelle ülesanne on hoida hariduslike

⁵²⁷ Summer, lk 14.

⁵²⁸ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵²⁹ Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord § 3 lg 5.

⁵³⁰ Devrimci jt, lk 16.

⁵³¹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵³² Summer, lk 35.

⁵³³ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵³⁴ Haaristo, Masso, Veldre, lk 42.

⁵³⁵ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 85.

⁵³⁶ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 84.

erivajadustega noortel kahe aasta jooksul peale õpingute lõpetamist silm peal ja toetada neid töö leidmisel.⁵³⁷

3.3.4. Õppimine kutseõppeasutustes

Kutsekooli vastuvõtmise kõrval on oluline näitaja ka HEV õpilase õppima jäämine. Suurimaks probleemiks on HEV kutseõppijate kaasamine õppeprotsessi. Kuigi haridusasutused teoreetiliselt soovivad erivajadustega noori ennekõike kaasata ning luua neile tööturul osalemiseks võrdsemaid ja sobivaid võimalusi, võivad nad tegelikkuses olla praktikas diskrimineerivad ja/või tõrjuvad.⁵³⁸ Siia lisandub veel tõsiasi, et valikut kuhugi teise kutsekooli õppima minna väga ei ole, kuna kutseõppe kättesaadavus puuetega õppijatele on piirkonniti ebavõrdne.⁵³⁹ Kutseõppeasutuste spetsialistid jälle rõhutavad probleemina asjaolu, et tegelikult on juba nende kooli astuval HEV noortel väga kehv karjääriteadlikkus.⁵⁴⁰ Osa noori ei ole erialavalikut enda jaoks lõpuni läbi mõelnud, neil on lihtsustatud arusaam erialast (nt kuna mulle meeldib olla *Facebook*'is, lähen õpin IT-meheks; värvisin ühe korra aknaid, hakkas ehitusviimistlejaks jne).⁵⁴¹ Kutseõpetajatele ja kooli juhtkonnale teeb muret ka see, et nad ei saa enne õpilase õppima asumist selget pilti, missuguste võimete või EV-ga on tulevane kutseõppur.⁵⁴² Kõige raskem on kutsekoolil hakkama saada psüühikahäirega noortega, kellel on sotsiaalne ja emotsionaalne käitumisraskus, kelle põhiharidus on äärmiselt lünklik ning kes on sotsiaalselt nii haprad, et löövad kohe pärast esimest läbikukkumist käega.⁵⁴³

Kutseõppesse asumine tundub HEV noore perele kui ainuõige otsus ja lahendus noore tuleviku jaoks. Siiski on ka sellel teel karisid ja seda ka peale õige kooli valikut ja vastu võtmist. Õppimine kutseõppeasutuses on intensiivsem kui põhikoolis, lisaks tuleb pingutada, et ka valitud amet selgeks saada. HEV noor ei pruugi kutsekooli mineku ajaks olla veel emotsionaalselt piisavalt küps, et suurtele muutustele vastu pidada. Praegune ühiskonna suhtumine ei paku EV noorele igakord tuge, mida ta vajaks. Seda hinnatumad on koolid, kus haridustöötajad on võtnud südameasjaks HEV noor iseseisvaks, enesest lugupidavaks ühiskonna liikmeks koolitada-kasvatada.

⁵³⁷ Haaristo, Masso, Veldre, lk 56.

⁵³⁸ Haaristo, Masso, Veldre, lk 6.

⁵³⁹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 84.

⁵⁴⁰ Haaristo, Masso, Veldre, lk 42.

⁵⁴¹ T. Vapper. Koolis ei tohi mitte kellelegi öelda, et temast ei saa asja. Õpetajate Leht. 8.06.2018. – <http://opleht.ee/2018/06/koolis-ei-tohi-mitte-kellelegi-oelda-et-temast-ei-saa-asja/> (4.03.2019).

⁵⁴² Summer, lk 13.

⁵⁴³ T. Vapper. Koolis ei tohi mitte kellelegi öelda, et temast ei saa asja.

3.4. Kõrgharidus

3.4.1. Õppimisvõimalused

Kõrgkooliõpingud on EV üliõpilastele väärrikaim alternatiiv täiskasvanu elu mõtestatud sisustamisest.⁵⁴⁴ Kõrgharidust on võimalik omandada ülikoolis, rakenduskõrgkoolis ja kutseõppeasutuses. Tavaliselt õpitakse 3+2 õppekavade süsteemi alusel, mis koosneb 3-aastasest bakalaureuseõppest ja 2-aastasest magistriõppest, mille lõpetamise järel võib astuda doktorantuuri.⁵⁴⁵ Uuringud nendivad, et puudest tingitud erivajadused on üks arvestatavamaid takistusi kõrghariduse omandamisel.⁵⁴⁶ Puuetega inimeste pääs kõrgkooli eeldab hea tahte näitena mõningaid soodustingimusi, näiteks tasuta õppekohti erialadel, kus üldine taust on kõrge konkursiga ja/või õpe tasuline. Soodustingimustest aga kaugelt olulisem, lausa võtmeküsimus on luua ja avardada õpingutes edasi jõudmiseks vajalikke tugisüsteeme.⁵⁴⁷

Siiski järeldeb, et kuigi Eesti kõrgkoolides õpib üha enam liikumis-, kuulmis- või nägemispuude ja muude erivajadustega noori, on neid siiski kõrgkoolides proportsionaalselt kordades vähem kui kogu rahvastikus.⁵⁴⁸ Näiteks õppis 2016/2017. õppeaastal Eesti kõrgkoolides 252 puudega inimest ehk 0,5% üliõpilaste koguarvust.⁵⁴⁹ Kõikidest erivajadustest kokku on nägemis- ja kuulmispuudega noortel suurem võimalus minna õppima kõrgkooli, kus lihtsustatud või isegi õpiraskustega õpilased hakkama ei saaks.⁵⁵⁰ Ka uuringutest nähtub, et kõrgkooli lõpetajate osatähtsus ongi kõige suurem (50%) nägemispuudega noorte hulgas.⁵⁵¹

3.4.2. Õppimine

Kõrghariduse õppe üldnõuded määrab kõrgharidusstandard, kus on kirjas ka kõrgkoolidele õppe läbiviimise õiguse andmise, kõrgkooli akrediteerimise ja õppekavade hindamise põhimõtted.⁵⁵² Kaasav haridus on kõrgkoolides üldiselt omaks võetud, kuid siiski leiavad HEV õpilased, et paljudes kõrgkoolides ei arvestata nende EV-ga sedavõrd, et nad tunneksid ennast teiste õpilastega võrdväärselt. Paljud HEV üliõpilased leiavad, et selleks, et olla võrdne

⁵⁴⁴ A. Habicht. Erivajadustega üliõpilaste kogemused kõrgkooliõpingutest. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool Kasvatusteaduste instituut, Androgoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond 2015. – <https://www.etera.ee/zoom/11957/view?page=1&p=separate&view=239,1027,2033,1175>, lk 73 (13.02.2019).

⁵⁴⁵ Kõrgharidus. Kutse- ja kõrgharidus. Haridus ja teadus. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/kutse-ja-korgharidus/korgharidus/> (5.03.2019).

⁵⁴⁶ Gross, Korts-Laur, lk 4.

⁵⁴⁷ Kõrgesaar, lk 18.

⁵⁴⁸ Kikkas, lk 3.

⁵⁴⁹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 87.

⁵⁵⁰ Summer, lk 20.

⁵⁵¹ Poolakese, Lauringson, lk 10.

⁵⁵² Kõrgharidus. Kutse- ja kõrgharidus. Haridus ja teadus. Eesti.ee.

üliõpilastega, kellel ei ole HEV, tähendab õppetöö kõrgkoolis nende jaoks täiendavat pingutust, aja ja rahaliste vahendite kulutust ning abivahendite ja kõrvalise toe vajadust.⁵⁵³ Kõrghariduse kontekstis puudub ülevaatlik kaardistus kõrgkooliõpingute sisu ja õppematerjalide ligipääsetavuse, samuti suhtlemis- ja informatsioonialase ligipääsu kohta.⁵⁵⁴ Näiteks nägemispuudega üliõpilaste peamiseks probleemideks kõrghariduses on ligipääs õppematerjalidele ja elektroonilistele andmebaasidele, viipekeele või kirjutustõlketeenuse kättesaadavus kuulmispuudega üliõpilastele ning füüsiline ligipääsetavus liikumispuudega inimestele.⁵⁵⁵ EV üliõpilased kogevad õppe aspektis hoolimata puudeliigist üldiselt ja korduvalt raskusi, mis on tingitud õppetöö kiirest tempost. Täiendav ajakulu kogemine võib olla seotud liikumistakistuse, informatsiooni vastuvõtmise-töötlemise või vajadusega viibida perioodilisel ravil.⁵⁵⁶ Ka lõputööde kirjutamine on teatud HEV õpilastele raskendatud. Nägemis- ja kuulmispuudega õpilastele on lõputöö kirjutamisel takistuseks info vastuvõtmise ja töötlemisega seonduv, sest see nõuab lisaaega. Puudust tuntakse võimalusest väiksemates gruppides õppida,⁵⁵⁷ ning alternatiivsetest õppemeetoditest, nagu e-õpe ning luua võimalusi iseseisvaks õppimiseks (asenduskirjanduse olemasolu, õppejõududel vastuvõtuajad jne).⁵⁵⁸ Näiteks viipekeelt emakeelena kõnelevatele kurtidele hüvitatakse viipekeele tõlketeenust riigi poolt vaid umbes 20 tunni ulatuses kuus.⁵⁵⁹ Õppemahtu arvestades ei ole seda palju ning see võib tähendada, et õpilane saab õppematerjalid omandada puudulikult või hilinemisega. Osa EV üliõpilastest tunnevad kõrgkoolides kaasamist puudulikuna, kuna kogevad sotsiaalset isolatsiooni ja negatiivseid emotsioone nii kõrgkoolide töötajate kui ka kaastudengite suhtumises.⁵⁶⁰

3.4.3. Kommunikatsioon

Uuringute põhjal saab välja tuua, et osadel kõrgkoolidel koolisisene infosüsteem ei ole ühtne kõigile sama kooli haridustöötajatele. Näiteks, kui üliõpilane on kord juba oma erivajadusi kõrgkoolile avaldanud, on sama tegevuse kordamine erinevatele kõrgkoolisestele adressaatidele EV õpilasele koormav.⁵⁶¹ Kommunikatsiooni puudulikkuse üle kurdavad ka koolide esindajad. Kõrgkoolide esindajad tõid esile, et koolidel on EV noorte vanematega väga keeruline kontakti saada, sest vanemad on kas tööga ja laste eest hooldamisega liiga hõivatud,

⁵⁵³ Habicht, lk 39.

⁵⁵⁴ Gross, Korts-Laur, lk 4.

⁵⁵⁵ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 87.

⁵⁵⁶ Habicht, lk 28.

⁵⁵⁷ Habicht, lk 28, 43.

⁵⁵⁸ Gross, Korts-Laur, lk 9.

⁵⁵⁹ ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport, lk 87.

⁵⁶⁰ Habicht, lk 28.

⁵⁶¹ Habicht, lk 29.

väsinud oma probleemidest pidevalt rääkimast, sest „midagi ei muutu“, või ei ole nad lihtsalt huvitatud.⁵⁶²

Eriala valik ja EV-le vastav õppematerjal ei ole ainus, millele EV õpilased kooli valikul mõtlema peavad. Kaugemast piirkonnast pärit puudega noortele võib kõrghariduse omandamine olla ainuvõimalik tänu sobivate elamistingimuste võimaldamisele, läbi mille saab EV noor kodust ära kolida.⁵⁶³ Kõrgkoolide füüsiline ligipääsetavus on senini ebaühtlane ja ebakorrapäraselt kaardistatud.⁵⁶⁴ EV noored leiavad küsitlustes, et enamik kõrgkoole on kas ligipääsmatud või ainult osaliselt ligipääsetavad.⁵⁶⁵ Puudub ka teave, milliseid teenuseid erinevad ülikoolid EV tudengite õppe toetamiseks pakuvad.⁵⁶⁶

⁵⁶² Haaristo, Masso, Veldre, lk 17.

⁵⁶³ Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Eesti Puuetega Inimeste Koda. 2012. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/prev_EPIK_210x245_UUS.pdf, lk 76 (4.03.2019).

⁵⁶⁴ Gross, Korts-Laur, lk 4.

⁵⁶⁵ Heade praktikate kogumik, lk 75.

⁵⁶⁶ Gross, Korts-Laur, lk 4.

Kokkuvõte

Eestis kaasatakse kaasava hariduspoliitika raames EV lapsed tavapärasesse ellu, tavalasteaedadesse ja tavakoolidesse, kohandades õpikeskkondasid laste EV-le sobivaks. Probleemid ja kitsaskohad selles protsessis ilmnevad töös käsitletud ning viidatud erinevate uuringute tulemustest.

Alushariduses puuduvad põhjalikud uuringud EV laste kaasamisest alusharidusse. Senistest uuringutest tulevad välja järgmised suurimad kitsaskohad:

- 1) ebapiisav lasteaiakohtade arv (1,5-3aastastele) – erilasteaedade arv on statistikas küll tavalasteaedade juurde loodud sobitus- ja erirühmade arvelt vähenenud, kuid järjekorrad on endiselt pikad. Kuna nii eriarstid kui ka eripedagoogid rõhutavad, et mida varem lapse EV-ga tegelema hakatakse, seda efektiivsem on tulemus, siis EV lapse puhul võib hilisem sekkumine tähendada parima sekkumise ea möödumist;
- 2) eripedagoogide vähesus – EV lapse tavalasteaeda minek tekitab vajaduse rohkemate eripedagoogide järele. Kõige suurem nõudlus on logopeedilise teenuse järgi. Vaja oleks just esimese tasandi teenuseid (regulaarset), kuid nõustamiskeskused pakuvad pigem teise tasandi teenuseid (nõustamist) ning seegi erineb piirkonniti. Piisava arvu logopeedide palkamiseks napib koolieelsetel lasteasutustel rahalisi vahendeid. Väiksemates lasteaedades töötavad logopeedid tihti 0,5 kohaga, mis ei ole piisav;
- 3) tugiisikute vähesus – raske ja sügava puudega lapsele saab sotsiaalsüsteemi kaudu küll taotleda tugiisikut, kuid sellele teenusele on pikk järjekord. Ooteaeg sunnib teatud osa lapsi koju jääma, sest individuaalse abistajata nad lasteaias hakkama ei saa. Väiksemates kohtades ei pruugita leida isikut, kes tugiisikuna tööle hakkaks. Seega, EV lapsed käivad küll tavalasteaias, kuid tihti ei saa nad vajalikke tugiteenuseid vajalikus mahus.

Lahenduseks soovitab töö autor eripedagoogide palka tõsta, parem tasu lahendaks tõenäoliselt eripedagoogide probleemi mitte ainult lasteaias tasandil, vaid ka koolides. Ka rahastus, mis enne oli suunatud erilasteaedadesse võiks kasutust leida tavalasteaias ja lahendada vähemalt osaliselt eripedagoogide rahastamise ja seega ka lasteaiakohtade probleemi vähemalt EV laste jaoks.

Põhihariduses on peamised kitsaskohad kaasava hariduse kontseptsiooni rakendamisel järgmised:

- 1) koolijuhtide ja õpetajate suhtumine HEV õpilastesse ja nende erivajadustesse (igal hariduse tasemel). Kaasava hariduse kontseptsiooni täideviimiseks on vastavad

seadused välja antud, kuid koolid ja õpetajad leiavad end probleemide ees, millega nad ei ole arvestanud. Senini on HEV laste tavakoolide tavaklassidesse kaasamine olnud väga aeglane. Paljud õpetajad kurdavad, et ei oska õpetada HEV õpilasi. Tihti saadetakse HEV õpilane liiga kergekäeliselt eriklassi selle asemel, et klassi interjööri EV õpilasest lähtuvalt ümber korraldada. Koolipoolsed hoiakud takistavad ka HEV õpilase edukat eriklassist tavaklassi integreerumist, sest ei püüta lahendada tekkivaid erimeelsusi. Kõik uuringud, millega töö autor kirjutamisel kokku puutus, märkisid kaasava hariduse ühe probleemina ära kooli ja õpetajate negatiivsed hoiakud. Siin võib ennekõike olla takistuseks õpetajate vähesed teadmised laste erivajadustest ja HEV õpilaste õpetamisest. Koolijuhid on oma kooli õpetajate HEV-koolitustega üldjuhul rahul, kuid laste EV on väga erinevad ja seega võivad õpetajad vajada ka mitmeid erinevaid koolitusi. Kuna rahalised ressursid on koolides reeglina kasinad, siis tehakse koolis kohandusi pigem vaid EV jaoks, mis lastel üldisemalt esinevad;

Koolijuhtide ja õpetajate negatiivse suhtumise lahenduseks võiks olla erinevate ja arvuliselt rohkemate HEV-koolituste pakkumine. Uuringutes on selle probleemi leevendamiseks pakutud kas riikliku koolitustellimuse suurendamist või osade õpetajate tugispetsialistideks ümber koolitamist. Koolitused aitaksid tõenäoliselt parandada ka nende õpetajate silmaringi, kellel on HEV õpilastega tegelemiseks puudu vaid heast tahtest. Rahastamise taha jäävad projektid võiksid olla lahendatud Sotsiaal- ja Haridus- ja Teadusministeeriumi koostöö tulemusel.

- 2) abiõpetajate ja tugispetsialistide vähesus – HEV õpilase tavaklassis õppides ei jõua õpetajad tihti erinevate õppekavade vahel (RÕK, LÕK) orienteeruda, sest klassides on õpilaste arv tihti üle soovitusliku piirnormi. Samas ei ole klassides tihti abiks abiõpetajaid ega teisi tugispetsialiste;

Tugispetsialistide arvu suurendamiseks võiks riik pakkuda vastavaid koolitusi.

- 3) HEV õpilasele pole HEV-i märgitud – õpetajate jaoks on probleem see, et õpetaja on õpilasel HEV märganud, kuid talle tugiteenuste rakendamist ei saa käivitada, kuna vanemad ei tee koostööd kooli eripedagoogidega ega pöördu ka eriarstide poole EV hindamiseks ja sekkumise kavandamiseks;

Lahenduseks võib pakkuda õpetajate vastavat ettevalmistust tõrksate vanematega suhtlemiseks ning suhtlemisel vanematega võiks olla abiks kooli HEV koordinaator või teised tugispetsialistid. Vanematele tuleks korduvalt selgitada koostöö vajalikkust. Kooli poolt

korraldatud vastavad koolitused vanematele on samuti väga praktiline lähenemine probleemile ja seni on vastavad koolitused töö autorile teadaolevalt vanemate poolt väga soojalt vastu võetud.

- 4) õpilasele on HEV määratud, kuid õpilane ei ole abi saanud – HEV laste seas, kellele on HEV määratud, ei ole umbes kolmandikule EHISe andmetel rakendatud ühtegi tugimeedet, õppekava kohandust ega võimaldatud eriklassis õppimist. Puudub info selle kohta, kas märke EHISesse on jäänud tegemata õpetajate ajapuuduse tõttu või ongi HEV õpilane jäänud ilma vajalikust toest.

Lahendus võiks olla, et nii õpetajatele kui ka lastevanematele tuleks jagada rohkem infot HEV EHISesse märkimise kasulikkusest (nt EHIS annab avalikule võimule parema ülevaate HEV-dest ja selle põhjal tegutsemisvajadustest).

Töös viidatud uuringutele toetudes saab välja tuua järgmised kutsehariduses esinevad suurimad kitsaskohad:

- 1) HEV õppijatele ei ole piisavalt eriala valiku võimalusi – nt intellektipuudega ja toimetuleku õppekaval põhikooli lõpetanud noorte valikud kutsehariduses on kitsad, piirdudes 2. kutseõppe tasemel kahe võimalusega: puhastusteenindaja abiline või abiaednik. Probleemiks on puuduvad õppimisvõimalused Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku kutseõppe esimesel tasemel, mis võimaldaks kaasata kutseharidusse enam puudega õppijaid. Eriti keerulises olukorras on äärealadel ja saartel elavad puudega noored, kelle seas võib kooli- ja erialavaliku taga näha sageli nn meeleheittekandideerimist, st vanemad otsivad oma lapse jaoks kohta, peaasi, et kuhugi vastu võetaks;

Lahenduseks võiks suurlinnades pakkuda HEV õpilastele enam eriala valikuid, väiksemates kohtades võiks kutsekoolides olla erinevaid erialasid, mis sobiksid või mida saaks lihtsamalt kohandada ka HEV noortele (nt kutse alamkategoriad või rohkem töökohapõhist praktikat).

- 2) vastuvõtt kutseõppeasutustesse – HEV õppijate vastuvõtt kutseõppeasutustesse toimub samadel alustel tavaõppijatega, kuid HEV õpilased vajavad tihti erivajadustele vastavat lähenemist. HEV õppijate vastuvõtuprotsessiga seotud raskused peaks iga kool suutma ise lahendada, selleks on seadus andnud koolile vabad käed;

Lahendus võiks seega olla, et HEV õppija võiks koolis karjäärinõustamisel enda EV-st lähtuvalt vastuvõtu tingimused kooli juhtkonnaga läbi arutada.

- 3) sotsiaalsüsteemi kitsaskohad – kutseõppevõimalused HEV noorele võivad olla piiratud kodulähedase kutsekooli valikuga, kui näiteks rehabilitatsiooniteenus, mida laps saab, on talle hädavajalik ja seda saab ainult ühest kindlast asutusest;

Lahenduseks võiks pakkuda, et suurendada võiks sotsiaalsüsteemi paindlikust, kus nt teise linna õppima asumisel võib noor rehabilitatsiooniteenusele minna ka teise rehabilitatsiooniteenust pakkuvasse asutustesse.

- 4) tugiteenused – enamik HEV kutseõppijaid vajab kutsehariduse omandamiseks lisaaga, mida riiklik rahastus ei võimalda. Kui õppejuhid leiavad, et HEV õpilane saab oma EV vastavat abi piisavalt, siis tugispetsialistid sellega ei nõustu. Kui puudega õpilane oma rehabilitatsiooniplaani koolile esitab (mis on õppijale vabatahtlik), on kool kohustatud seal toodud soovitusi arvesse võtma ja tegema koostööd rehabilitatsiooniasutusega;

Lahenduseks võiks HEV õppijale olla kohustuslik kutsekooli sisseastumisel teatada oma puudest või erivajadusest, siis saab kool teha vastavaid kohandusi juba enne õppetöö algust.

- 5) põhikoolist saadud kehv karjääriteadlikkus – kutsekoolil on probleem HEV õppijatega, sest kooli astuvatel HEV noortel väga kehv karjääriteadlikkus, nad ei ole õppima asunud eriala valikut lõplikult läbi mõelnud;

Kitsaskoha lahendaks, kui põhikoolides tõsta õpilaste, eriti HEV õpilaste karjääriteadlikkust.

- 6) individuaalse üleminekuplaani puudumine –kuigi EV õpilastele peaks põhikooli lõpus koostatama individuaalsed üleminekuplaanid, siis tegelikkuses pigem neid ei koostata ning plaani edasine rakendamine pole seadusega reguleeritud. Üleminekuplaani (kus on kirjas õpilase EV-d, oskused ja eelistused) koostamine on põhikooli LÕK läbinud õpilasele kohustuslik, kuid praktikas on sellest vähe teada. Seetõttu ei täida üleminekuplaan oma eesmärki tegelike muutuste saavutamisel ega vajadusele toetuvate tegevuste ja sekkumiste kogumi planeerimisel ning rakendamisel.

Kuna üleminekuplaan on LÕK läbinud õpilasele edaspidistes õpingutes ja töö leidmisel vajalik, siis lahenduseks võiks pakkuda, et seadus teeks kutsekoolidele kohustuslikuks järgida noore

individuaalset üleminekuplaani. Selline lahendus ei jätaks põhikoolile muud võimalust, kui põhikooli lõpus õpilasele individuaalne üleminekuplaan koostada. Rahastamisest tulenevad probleemid võiks lahendada nt Sotsiaal- ja Haridus- ja Teadusministeeriumite omavahelises koostöös.

HEV õpilaste kõrghariduse omandamise kohta ei ole samuti piisavalt uurimusi tehtud. Senistest uurimustest tulevad välja järgmised peamised kitsaskohad:

- 1) õppimisel õppematerjalide puudulikkus või hiline misega võimaldamine – kõrghariduses puudub kõnealusele kontingendile ülevaatlik kaardistus kõrgkooliõpingute sisu ja õppematerjalide ligipääsetavuse, samuti suhtlemis- ja informatsioonialase ligipääsu kohta;
- 2) puudulik füüsiline juurdepääs koolile – füüsiline juurdepääs koolile ei ole alati tagatud. EV noored leiavad, et enamik kõrgkooli on kas ligipääsmatud või ainult osaliselt ligipääsetavad;
- 3) liiga kiire õppetempo;
- 4) puudub õpe väikegruppides või e-õpe –HEV õpilastele sageli ei võimaldata lisa aega materjali omandamiseks. Lisaaja võimaldamine võrdsustaks HEV õpilaste võimalusi sobiva kutse omandamisel;
- 5) sotsiaalne isolatsioon;
- 6) koolisisene infosüsteem ei ole ühtne;
- 7) ühiselamutes ei ole EV-le vastavaid elamistingimusi;
- 8) puudub teave, milliseid tugiteenuseid kool HEV õppijale pakub.

Kaasav haridus on kõrgkoolides üldiselt omaks võetud, kuid siiski leiavad HEV õpilased eelnimetatud vajakajäämist põhjal, et paljudes kõrgkoolides ei arvestata nende EV-ga sedavõrd, et nad tunneksid ennast teiste õpilastega võrdväärselt. Peamiseks probleemiks on siin tõik, et sageli jääb vajaka koolijuhtide ja õpetajate tahtmisest õpilaste erivajadustega piisavalt arvestada. Seadused on koolijuhtide ja õpetajate kohustuste sätestamisel kohati liialt üldistatud, mis jätab koolidele võimaluse kohustustele reageerimisest mööda hiilida. Koolijuhtide ja õpetajate negatiivne suhtumine õpilaste erivajadustesse võib tuleneda ebapiisavatest koolitustest.

Eelnevast tulenevalt saab nentida, et magistritöö hüpotees leidis kinnitust: haridusliku erivajadustega õpilaste võimalused hariduse omandamiseks kaasava hariduse kontseptsioonis ei ole võrdväärsed lastega, kellel ei ole HEV-i.

Siiamaani on vaadeldud kaasavat haridust peamiselt põhi- ja kutsehariduse omandamise seisukohast. Kuna kaasava hariduse kontseptsiooni rakendatakse aga ka alus- ja kõrghariduses, siis tuleks teha põhjalikumaid uuringuid ja analüüse kaasava hariduse olukorrast ka nendel õpitasanditel.

The Achievement of the Constitutional Right to Education for Children with Special Needs in Estonia

Summary

According to the Constitution of the Republic of Estonia everyone has the right to education. The right to education is both a fundamental right and a so-called empowering right, a prerequisite for the exercise of many other fundamental rights, therefore having a fundamental meaning. Estonia has adopted the principles of inclusive education in its educational policy. Inclusive education means primarily the human right to receive a quality education. Inclusive education also means that all pupils in school, regardless of their special needs are part of the school community. They are involved with the feeling that they belong to the group of other students and the whole school. Inclusive education is closely related to the concepts of disability and special needs.

Definition of the word “disability” has changed over time and is a multifaceted concept that represents the relationship between human and their surrounding environment. Disability means that a person has a physical or mental deviation that prevents him or her from being a full member of society. The special need means basically the same as disability but with certain differences. In the case of special needs children differ sometimes from their abilities, background and personality traits that it is difficult to meet their developmental needs in a normal environment. Often the concepts of special needs and disability are used together. However, disability is always related to special needs, while special needs do not necessarily mean disability. When the concept of special needs is used in the context of education special needs are understood as special educational needs (SEN). From a school perspective the concepts of special needs and special educational needs are synonymous. Also in current Master’s Thesis special needs and special educational needs have been used as synonyms.

The concept of SEN is not new it has been used for many years to describe learning difficulties. When school education became obligatory in the 19th century children with disabilities were considered to be inadequate. These children were considered to be defective and were often isolated from society and pushed out. It is characteristic of this approach to consider a child with SEN to be inadequate to use a medical diagnosis to label it and to see a problem in a disabled person not in society.

Since the goal of Estonian education policy is an open society and involves all citizens, the goal is to set up a school that is open to all differences and involving all children. The Constitution

and the education laws have established equal rights for all children to receive appropriate education. The education system is the foundation for future society, its success and prosperity. These same children, both with and without special needs who are currently attending kindergarten or school are the future adults who have to cope together in society taking into account each other.

The subject of this work is currently very relevant. We live in a society where more and more children with special educational SEN go to pre-school institutions and schools which means that it is becoming more and more important whether and to what extent our country and society is ready to stand up for development of these children to become well-educated members of society. The topic is also relevant because the inclusive education is not a one-time solution but a process that requires consistent adaptation in time and society.

Activities for the children with special educational needs are already there but will have to be even more focused in the coming years on ensuring the human rights, non-discrimination, equal opportunities and active inclusion of any disabled child. Estonian society has progressed well in development: from the situation where a disabled person including a disabled child was often seen as a patient to the level where every child with a disability is a full member of society in the environment where he or she only needs help to remove existing obstacles.

The subject of this Master's Thesis is the achievement of the constitutional right to education for children with special needs in Estonia. The problem in this research is the bottlenecks in carrying out of inclusive education. Based on the research problem the aim of the work is to map the biggest issues of achieving an inclusive education at different educational levels.

The task of the research is to identify and formulate the main problems of children with special needs at different educational levels in an Estonian inclusive education.

The hypothesis of this Master's Thesis is: the opportunities for students with special educational needs to acquire education in the concept of inclusive education are not equivalent to children without special needs.

In Estonia children with SEN are involved in the normal life. They go to ordinary kindergartens and to regular schools because learning environment for these children has been adapted to their needs. Whether and how it has been successful can be learned from several different studies. Studies show that the involvement process has been accompanied by various problems. The aim of the work is to map the most pressing problems of achieving inclusive education at

different educational levels. Mapping will bring the problems more out and provide a compact overview of the bottlenecks in inclusive education policies that need more attention.

The Master's Thesis consists of three chapters. The first chapter is an introductory chapter which introduces the nature of inclusive education, disability, special needs and special educational needs and highlights the specific needs of children, the purpose of identifying specific needs and the stages of identifying specific needs.

The second chapter is theoretical. This chapter discusses the meaning of inclusive education, analyzes Estonian legislation on the rights to education for children with special needs and organizing the education of children with special needs at primary, basic and general secondary education, vocational education and higher education. Chapter two focuses on the legal boundaries of inclusive education.

The third chapter charts the most critical challenges of inclusive education in the education of SEN children. Chapter includes analyzation of the interviews with people who are involved with SEN children – parents, schoolchildren, school leaders, teachers and SEN specialists.

The main problems in pre-school education are:

- 1) lack of kindergarten places (1,5-3 y);

Although the number of SEN kindergartens in statistics has decreased at the expense of the special groups set up in the ordinary kindergartens. However if there are not enough SEN children for the kindergarten to open a special group, the SEN child is taken in to the kindergarten followed by general queue. And the queues are still long. As both medical specialists and special educators emphasize that earlier the child's special need is dealt the more effective will be the result. The later intervention in the case of an SEN child may mean that the best intervention time has already passed.

- 2) lack of special educators;

However, when SEN child is going to an ordinary kindergarten it will in turn require more specialized teachers. The greatest demand is for speech therapist. First-level services (regular) would be needed but counseling centers offer second-level services (counseling) and even those are also different from region to region. There is a lack of financial resources to hire a sufficient number of speech therapists. In smaller kindergartens, speech therapists often work with part

time which is also not enough. The lack of support persons is also a problem highlighted in pre-school education.

3) lack of support persons;

A child with a severe and profound disability can apply for a support person through the social system but there is a long waiting queue for this service. The waiting time forces some children to stay at home because they cannot cope without the individual assistant in the kindergarten. In smaller areas may be difficult to find a person who will work as a support person. Thus, SEN children attend the regular kindergarten but often do not get the necessary support in the required volume. The recommended solution is to raise the salaries of special educators, a better remuneration would probably solve the problem of special educators not only at kindergarten level but also in schools. Funding that was previously directed to special needs kindergartens could also be used in the regular kindergarten that would solve at least partly the problem of special educators funding and thus would be possible to open more SEN children groups in regular kindergarten.

The main problems in following the concept of the inclusive education in basic education are as follows.

1) negative attitudes of the school leaders and teachers;

Surveys show that primary and greatest obstacles to the implementation of inclusive education are unfortunately the attitudes of the school leaders and teachers to SEN pupils and their specific needs (at every level of education). Appropriate laws have been issued to implement the concept of inclusive education but schools and teachers find themselves facing problems they have not taken into account. So far, the inclusion of SEN children in regular classes has been very slow. Many teachers complain about not being able to teach SEN pupils. Often, pupils with SEN are sent too lightly to a special class instead of reorganizing the classroom interior for the SEN student. School attitudes also hinder the successful integration of the SEN pupil from a special class into a regular class as there is no attempt made to resolve the differences that arise with the integration process. All of the studies that the author of the work has had encountered during the writing process brought out the negative attitude of schools and teachers as one of the main problems of inclusive education. The reason for that is first and foremost the lack of knowledge of teachers about the SEN children and the teaching of SEN pupils. School leaders are generally satisfied with their school teachers' SEN training but children's SENs are very different and

therefore teachers may also need several different trainings. Referring to scarcity of financial resources teachers are trained and adjustments in schools are made rather for the SEN's that children have more commonly.

A solution to the negative attitude of school leaders and teachers could be the provision of different and more numerous SEN trainings. In the studies also this has been proposed to alleviate the problem by either increasing the number of national training orders or re-training some teachers as SEN specialists. The trainings are also likely to improve the viewpoint of teachers who lack goodwill to deal with pupils with SEN. Projects behind funding could be solved as a result of inter-ministerial cooperation.

2) lack of assistants and support specialists;

Teachers often find that teaching by the different curricula (regular curricula, coping curricula) in one classroom is very difficult as the number of students in classes is often above the recommended limit. At the same time there are often no help teachers or other support specialists in classes. In order to increase the number of support specialists the state could offer appropriate training.

3) SEN is not marked for the pupil with SEN;

The problem for teachers is that the teacher has noticed the pupil with SEN but the implementation of the support services cannot be started because the parents do not cooperate with the special educators of the school and do not contact the specialists to evaluate the SEN and plan the intervention. The solution may be to provide teachers with appropriate preparation for interaction with reluctant parents and help from the school's SEN coordinator or other support professionals. The need for cooperation should be explained repeatedly to parents. The school's provided SEN training for parents is also a very practical approach to the problem and so far to the knowledge of the author the corresponding training has been warmly welcomed by parents.

4) the student has been marked as SEN student, but the child has not received help;

Among the SEN children who have been marked as SEN in EHIS system there are no support measure taken, curriculum adjustment made or special class study implemented for about a third of marked SEN children according to the EHIS data. There is no information on whether the EHIS marking has not been made due to teachers' lack of time or if the student with SEN is

really missing the necessary support. The solution could be that both teachers and parents should be given more information on the usefulness of marking the SEN in EHIS (e.g. EHIS gives the public authorities a better overview of SENs and the need for action based on it).

In vocational education studies show that the biggest problems are:

- 1) there are not enough options for choosing a occupation for students with SEN;

Children with intellectual disabilities and children with coping curricula who have graduated from elementary school, for example. In vocational schools the choices are narrow, limited only to the second level of the European Qualifications Framework (EQF) of vocational training with two options: cleaning assistant or gardener's assistant. Also, the problem is the lack of learning opportunities at the first level vocational training which would enable more disabled learners to be involved in vocational education. In a particularly difficult is situation for young people with disabilities living in peripheral and island regions. SEN children do not often care for occupation as long as they get accepted to any school. The solution could be to offer SEN pupils more choice in the major cities and in smaller areas there could be a variety of specialties in vocational schools that could be adapted for the young people with SEN (eg sub-categories of professions or more work-based practice).

- 2) admission to vocational training institutions;

Admission of students with SEN to vocational training institutions is on the same basis with ordinary students but pupils with SEN often need a special approach. Difficulties related to the admission process of students with SEN should be solved by each school as the law has given the school the opportunity to decide admission process by school itself. The solution could therefore be for the SEN learner to discuss the conditions of admission with the school management on the basis of his or her SEN at school.

- 3) lack of the social system's flexibility;

Vocational school's training opportunities for a family with SEN child can be limited to the choice of a nearby vocational school if for example the rehabilitation service the child receives is indispensable for him or her and is available only from one particular institution. The solution could be to increase the flexibility of the social system for the SEN students who are starting to study in another city so that the young person can get the rehabilitation services needed.

4) support services;

Most SEN students need additional time for attaining vocational education which is not provided by public funding. Studies show that teachers find that a student with SEN receives enough support but support specialists disagree. When a disabled pupil presents his rehabilitation plan to a school (which is optional for the learner) the school is obliged to take into account the recommendations contained therein and has to work with a rehabilitation institution. The solution could be for a student with SEN to report their disability or special needs upon admission to the vocational school. Then the school can make the corresponding adjustments before the beginning of the study.

5) poor career awareness from basic school;

The vocational school has a problem with students with SEN because they have very poor career awareness and they have not fully considered the choice of the specialty they have started to study. This problem could be solved by raising the career awareness of pupils in elementary schools, especially among students with SEN.

6) individual transition plan;

The problem is also the fact that individual transition plans should be prepared for SEN students at the end of basic school but in reality plans are not drawn up and the implementation of the plan is not regulated by law. The preparation of the transition plan (where the student's SENs, skills and preferences are written) is obligatory for the pupil who has passed the basic schooling but is little known in practice. Therefore, the transition plan does not fulfill its purpose of achieving real change or planning and implementing a set of activities and interventions based on the need. Since the transition plan for the SEN student with a simplified curricula is necessary for further studies and finding a job then the solution could be that the law obliges vocational schools to follow a young individual transition plan. Such a solution would not leave the primary school any other option than to prepare an individual transition plan at the end of basic school.

Problems arising from lack of funding could be solved, for example in cooperation between the Ministries of Social Affairs and Education and Research.

The main problems in higher education are:

- 1) inadequate or delayed study materials in learning;

In higher education there is no comprehensive mapping of the content of higher education studies and the accessibility of study materials as well as access to communication and information.

- 2) lack of physical access to school;

Physical access to school is not always guaranteed. SEN students find that most of the higher education institutions are either inaccessible or only partially accessible.

- 3) the speed of learning is too fast;
- 4) lack of learning in small groups or e-learning;

The learning process for students with SEN is not always adapted to meet their SENs. For example the speed of learning for students with SEN is often too fast and they are not allowed extra time to acquire material. Enabling the additional time for students with SEN would equate their opportunities to acquire a higher education equally with students without disabilities.

- 5) social isolation;
- 6) the in-school information system is not uniformed;
- 7) no living conditions in the dormitories that correspond to the SENs;
- 8) no information on what kind of support the school offers to the SEN student.

Inclusive education is generally accepted by higher educational institutions but nonetheless SEN pupils find that in many universities their SENs are not taken into account to that they would feel equal to other students. Many SEN students find that in order to keep up with studies same level as students without SEN, learning at higher education institutions means for them additional effort, time, financial resources and the need for extra recourses and support. There is a lack of opportunity to study in smaller groups and alternative teaching methods such as e-study. Some of the SEN students feel that their involvement in higher education is poor as they experience social isolation and negative attitudes by both university staff and students. For SEN pupils the bottleneck of inclusive education is that some higher education institutions do not have same in-house information system for all educational staff in the school. For example, if a student has already given his or her special needs to a higher education institution then repeating the same information to different staff members is burdensome for the SEN student.

Living conditions in dormitories are still unmodified for SENs. There is also no information on which services are offered by different universities to support the learning of SEN students.

Taking into account what has been said above the answer to the Master Thesis hypothesis is: the opportunities for students with SEN to acquire education in the concept of inclusive education are not equivalent to children without SEN.

Up to now, inclusive education has been analyzed at mainly from the point of basic education and vocational education. However, the concept of inclusive education is also applied in pre-school and higher education. Therefore, more in-depth studies and analyzes of bottlenecks in inclusive education in pre-school and higher education should be carried out.

Kasutatud kirjandus

1. Accomodations Manual: How to Select, Administer and Evaluate Use of Accomodations for Instruction and Assessment of Students with Disabilities. Assessing Special Education Students 2011. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545138.pdf> (24.02.2019).
2. Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted. Euroopa Komisjoni egiidi all tegutseva alushariduse ja lapsehoiu töörühma aruanne 2014. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf (24.02.2019).
3. Alus-, põhi- ja keskharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus> (7.02.2019).
4. Children with Special Educational Needs. Information Booklet for Parents. National Council for Special Education 2014. – <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf> (23.02.2019).
5. Definitions of Disability. Disabled World. – <https://www.disabled-world.com/definitions/disability-definitions.php> (23.02.2019).
6. A. Devrimci, jt. Hariduslike erivajadustega õpilaste kutseõppe korraldamine. SA Innove. 2014. – http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendmaterjalid/juhendmaterjalid/HEV%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine/HEV%20%C3%B5pilaste%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine_abimaterjal%20koolidele.pdf (4.03.2019).
7. Early Childhood Assessment. Resources for Early Learning. – <http://resourcesforearlylearning.org/fm/early-childhood-assessment/> (27.02.2019).
8. Eesti kvalifikatsiooniraamistik EKR. Kutsekoda SA. – <https://www.kutsekoda.ee/eesti-kvalifikatsiooniraamistik-ekr/> (11.02.2019).
9. Eesti Vabariigi põhiseadus. Komm vlj. 4 tr. 2017. – https://pohiseadus.ee/public/EVPS_kommeteeditud_valjaanne_2017.pdf (4.02.2019).
10. Erivajadustega laste koolid. Erikoolid. Sanatoorsed koolid. – <http://www.kool.ee/?9819> (6.02.2019).
11. R. Gross. A. Korts-Laur. Ülevaade füüsilise erivajadusega üliõpilaste ligipääsust kõrgharidusele perioodil 2016-2017. Eesti Üliõpilaskondade Liit. Tallinn 2017. – <https://eyl.ee/wp-content/uploads/2018/01/Ülevaade-füüsilise-erivajadustega-tudengite-ligipääsust-kõrgharidusele.pdf> (13.02.2019).

12. H-S. Haaristo, M. Masso, V. Veldre. Tervises seisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte siirdumine koolist tööle. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. 2016. – <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/06/Erivajadustega-noorte-siirdumine-koolist-toole.pdf> (14.02.2019).
13. A. Habicht. Erivajadustega üliõpilaste kogemused kõrgkooliõpingutest. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool Kasvatusteaduste instituut, Androgoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond 2015. – <https://www.etera.ee/zoom/11957/view?page=1&p=separate&view=239,1027,2033,1175> (13.02.2019).
14. Haridusest „Minu Eesti“ põhjal. Õpiobjekt. – https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME_Haridusest/haridus_kui_phivrtus_me_mtte_kodade_phjal.html (27.02.2019).
15. Hariduslike erivajadustega õpilane. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/kutseharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane> (10.02.2019).
16. Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused> (30.03.2019).
17. Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. Põhikooli õppekava. Lisa 6. Jüri Gümnaasium. – http://www.jyri.edu.ee/sites/default/files/Lisa6_Hariduslike%20erivajadustega%20%C3%B5pilaste%20%C3%B5ppekorraldus.pdf (30.03.2019).
18. Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Eesti Puuetega Inimeste Koda. 2012. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/prev_EPIK_210x245_UUS.pdf (4.03.2019).
19. Hindamine õppimise toetamiseks ning hariduslike erivajadustega õpilased. Hindamisprojekt “Hindamine kaasavas keskkonnas”. – https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_et.pdf (12.02.2019).
20. P. Häidkind, K. Oras. Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 2016, nr 4(2). – <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/download/eha.2016.4.2.04/8197> (13.09.2018).

21. P. Häidkind, jt. Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf (6.02.2019).
22. P. Häidkind, T. Kivirähk. Miks on lasteaeda ja kooli vaja eripedagoogi? Õpetajate Leht. 20.06.2018. – <http://opleht.ee/2018/06/miks-on-lasteaeda-ja-kooli-vaja-eripedagoogi/> (6.04.2019).
23. Ilmatsalu Põhikooli tuge vajavate õpilaste toetamise kord p. 3.4.1. – <https://ilmatsalu.edu.ee/wp-content/uploads/2018/10/HEV-%C3%B5pilaste-toetamise-kord.pdf> (10.04.2019).
24. Isikliku abistaja teenus. Tallinn.ee. – <https://www.tallinn.ee/Teenus-Isikliku-abistaja-teenus> (11.02.2019).
25. M. Jürimäe. Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs. Teiste riikide – Soome, Leedu ja Šotimaa kogemuse võrdlus. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus. 2017. – https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/16k_r6k_1.pdf (3.03.2019).
26. E. Kallaste. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. 2016. – https://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraport_Statistiline_ylevaade_final.pdf?sequence=16&isAllowed=y (14.09.2018).
27. E. Kallaste, M. Sõmer. Kaasav ühiskond eeldab kaasavat haridust. Ajakiri Sinuga Kevad. 07.2017. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2017/07/Sinuga-kevad-2017_LK28-30.pdf (14.02.2019).
28. P. Kennedy, jt. The Hyperactive Child Book. New York: St. Martin's Press 1993.
29. T. Kerikmäe. Õigus haridusele. Inimõiguste Keskus. – <https://humanrights.ee/teemad/inimoigused-eestis/inimoiguste-aruanne/inimoigused-eestis-2010-2/oigus-haridusele/> (22.04.2019).
30. T. Kerikmäe, A. Remmelg, S. Särav. Õigus haridusele. Inimõiguste Keskus. – https://humanrights.ee/teemad/inimoigused-eestis/inimoiguste-aruanne/inimoigused-eestis-2013/oigus-haridusele/#_ftn1 (22.04.2019).
31. K. Kikkas, jt. Takistusteta kõrgkooliõpe. Erivajadusega õppija toetamine ja õpikeskkonna kohandamine. Juhend kõrgkoolidele, õppijatele, õppejõududele, tugitöötajatele. Programm Primus. SA Archimedes. – http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Takistusteta_kõrgkooliõpe.pdf (6.02.2019).

32. H. Kivipõld. Mis teeb tavakooli õpetaja murelikuks õpetades HEV-lapsi? Elva Gümnaasium. – www.hev.edu.ee/get/351/Hilve_Kivipold.pps (4.03.2019).
33. T. Kivirand. Psüühikahäirega õpilased haridussüsteemis. Haridus- ja Teadusministeerium. 2014. – https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_teenused/PKU/tiina_kivirand_ettekanne_112014.pdf (1.04.2019).
34. A. Kongi, jt. Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest. Juhendmaterjal kutseõppeasutustele. SA Innove. 2012. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutsehariduse%20programm/HEV/Juhendmaterjal.PDF> (3.02.2019).
35. K. Kukk. Kaasav haridus. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.norden.ee/images/heaolu/info/erivajadused/kai_kukk.pdf (18.11.2018).
36. Kutseharidus, aasta. Eesti Statistika. – <https://www.stat.ee/58090> (17.02.2019).
37. Kutseharidus. Haridusportaal Edu.ee. – <https://haridusportaal.edu.ee/artiklid/kutseharidus> (5.03.2019).
38. Kutseharidus. HEV. Ühisteemad. Suunajale. Rajaleidja. – <http://www.rajaleidja.ee/hevkutseharidus/> (10.09.2018).
39. Kutseharidus. Kutse- ja kõrgharidus. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/kutse-ja-korgharidus/kutseharidus/> (9.04.2019).
40. K. Kõiv, jt. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 4(2), 2016, 1–7. – <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.01> (4.03.2019).
41. J. Kõrgesaar. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus 2016. – https://www.academia.edu/31982732/SISSEJUHATUS_HARIDUSLIKE_ERIVAJADUSTE_K%C3%84SITLUSSE (15.02.2019).
42. Kõrgharidus. Kutse- ja kõrgharidus. Haridus ja teadus. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/kutse-ja-korgharidus/korgharidus/> (5.03.2019).
43. M. Leikop. HEV-õpilase õpetamine nõuab õpetajalt lisaressurssi. Haridusportaal Koolielu. 4.01.2013. – <https://koolielu.ee/info/readnews/201716/hev-opilase-opetamine-nouab-opetajalt-lisaressurssi> (4.03.2019).
44. E. Leppik, T. Kivirand. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad tervises seisundid ja puuded õpilastel. Teatmik õpetajatele. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Puuetega Inimeste Koda 2010. –

- http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Teatmik_6petajale_MARKAjaTOETA_LAST.pdf (3.02.2019).
45. K. Liivapuu. Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: TÜ Sotsiaal- ja haridusteaduskond, Haridusteaduste instituut 2015. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45195/liivapuu_karmen.pdf (12.02.2019).
46. Logopeed ja eripedagoog lasteaias. Alusharidus. Haridus- ja Teadusministeerium. – <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus> (8.02.2019).
47. Mis on puue? Eesti Puuetega Inimeste Koda.– <https://www.epikoda.ee/mis-on-puue/> (30.01.2019).
48. Mis on puue ja millal see tuvastatakse. Puudega inimesele. Sotsiaalkindlustusamet. – <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/et/puue-ja-hoolekanne/puudega-inimesele#Mis%20on%20puue%20ja%20millal%20see%20tuvastatakse> (26.10.2018).
49. D. Mitchell. An Evidence-Based Approach for Enhancing Learning: 10 Key Strategies. University of Canterbury New Zealand 2014. – https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/iwutl041_compressPdf.pdf (27.02.2019).
50. Mängult või päriselt... Rajaleidja. – http://www.rajaleidja.ee/public/Mangult_voi_pariselt..pdf (31.01.2019).
51. Noorteseire aastaraamat 2014-2015. Erivajadusega noored. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. – http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/07/NSA2014_2015_veebi.pdf (15.02.2019).
52. H. Noorväli jt. (koostajad). Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat. Tallinn: SA Innove 2014. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendmaterjalid/kooliop-kasiraamat-veeb.pdf> (9.04.2019).
53. Osalemine alushariduses rühma liigi lõikes 2017/2018. Alus ja üldharidus. Statistilised tabelid. Kasutusjuhend õppeasutustele. EHIS. – <https://www.hm.ee/ehis/statistika.html> (14.09.2018).
54. G. Paat, R. Kaarna, A. Aaviksoo. Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. 2011. – <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditsiiniliste-erivajadustega-laste-uldharidus.pdf> (26.02.2019).
55. K. Palts. Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. Õpetajakoolituse õppematerjal. 2013. – <https://sisu.ut.ee/evidlapsed> (10.09.2018).

56. K. Palts. Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppematerjal. 2013 (muudetud 2018). – <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/tugis%C3%BCsteemid-haridusasutustes> (11.02.2019).
57. K. Palts. Mis on erivajaduste identifitseerimine? Tartu Ülikooli õpetajakoolituse „Erivajaduste identifitseerimise kursus“ sisupakett. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. – <https://sisu.ut.ee/evidolemus/mis-ev-identifitseerimine> (10.09.2018).
58. T. Parvera, et al. Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe. Eurydice Background Report 2018. European Commission. – https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/structural_indicators_2018.pdf (27.02.2019).
59. K. Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted. Õppematerjal. Terviseteaduste ja Spordi Instituudi Terviseteaduste osakond. – https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1_erivajadus_ja_sellega_seotud_misted.html (26.10.2018).
60. K. Pedak. Erivajadus ja sellega seotud mõisted rekreatsioonis ja tegevuste planeerimise põhialused. Erivajadustega inimeste rekreatsioon õppeaine õppematerjal. Terviseteaduste ja Spordi Instituudi Terviseteaduste osakond. – https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST7006/erivajadus_ja_sellega_seotud_misted_rekreatsioonis_ja_tegevuste_planeerimise_phialused.html (30.01.2019).
61. A. Pihlak, jt. Õppijakeskse sisseastumisprotsessi korraldamine kutseõppeasutustes. Tallinn: SA Innove 2017. – <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppijakeskse%20sisseastumisprotsessi%20korraldamine%20kutse%C3%B5ppeasutuses.pdf> (3.03.2019).
62. A. Poolakese, A. Lauringson. Tervise seisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte koolilõpetajate siirdumine tööturule. Tallinn: Eesti Töötukassa 2016. – https://www.tootukassa.ee/sites/tootukassa.ee/files/erivajadustega_noorte_koolilopetajate_siirdumine_koolist_tooturule.pdf (14.02.2019).
63. Puudega laste õppimisvõimalused. Puudega lapsed. Puudega inimesed. Eesti.ee. – <https://www.eesti.ee/et/puudega-inimesed/puudega-lapsed/puudega-laste-oppimisvoimalused/#erilasteaiadvoieriruehmad1> (11.02.2019).
64. Põhiseaduse 7. peatükk „Seadusandlus.“ Justiitsministeerium. – https://www.just.ee/sites/www.just.ee/files/elfinder/article_files/pohiseaduse_7._peatu_kk._seadusandlus.pdf (4.02.2019).

65. Rajaleidja võrgustik. Teenused ja tegevused. – <https://www.innove.ee/rajaleidja/> (26.10.2018).
66. Rehabilitatsiooniplaan. Tallinna ja Harjumaa Autismiühing. – <http://www.autismtallinn.ee/rehabilitatsioon-ja-teraapiad/> (16.02.2019).
67. M. Reps. Muudatused alushariduses. Haridus- ja Teadusministeerium 13.06.2018. – https://www.hm.ee/sites/default/files/alusharidus_slaidid.pdf (24.02.2019).
68. Riigi hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste koolid (erikoolid) 2014/2015 õppeaastal. Haridus- ja Teadusministeerium. – https://www.hm.ee/sites/default/files/riigi_peetavate_erikoolide_kontaktid_noustamis_komisjonidele_2014-2015_oa.pdf (11.02.2019).
69. M.L. Räis, E. Kallaste, S-L. Sandre. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar 2016. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf (28.02.2019).
70. M-L. Räis, M. Sõmer. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti rakendusuuringu keskus Centar 2016. – <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf> (11.02.2019).
71. S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson. Preschool a source for young children's learning and well-being. International Journal of Early Years Education. Vol 21:2-3 (2013). – https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Samuelsson/publication/276346353_Preschool_Quality_and_Young_Children%27s_Learning_in_Sweden/links/5559a77608aeaaff3bf9a9ea/Preschool-Quality-and-Young-Childrens-Learning-in-Sweden.pdf?origin=publication_detail (23.02.2019).
72. Sotsiaalne rehabilitatsioon. Puue ja hoolekanne. Sotsiaalkindlustusamet. – <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/et/puue-ja-hoolekanne/sotsiaalne-rehabilitatsioon#Sotsiaalne%20rehabilitatsioon> (16.02.2019).
73. Special Educational Needs. Code of Practice. Department for Education and Skills 2001. – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf (26.02.2019).
74. Special Needs Kindergarten. School Search Solutions. – <https://www.schoolsearchsolutions.com/services/special-needs-kindergarten/> (23.02.2019).

75. Statistilised tabelid. Alus- ja üldharidus. Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika tabeli kujul. – <https://www2.just.ee/ehis/statistika.html> (11.02.2019).
76. A. Summer. Kutseõppeasutuste töötajate hinnangud hariduslike erivajadustega õppijate õppimisvõimalustele ja tugisüsteemile. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, Sotsiaalteaduste valdkond, Haridusteaduste Instituut 2016. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52976/summer_aune_ma.pdf (26.02.2019).
77. T. Tamm. Erivajadusega laps. Ajakiri Lasteaed 28.04.2006. <http://www.lasteaed.net/2006/04/28/erivajadusega-laps/> (26.02.2019).
78. Targad vanemad, toredad lapsed, tugev ühiskond. Laste ja perede arengukava 2012-2020. Sotsiaalministeerium 2011. – https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/laste_ja_perede_arengukava_2012_-_2020.pdf (8.02.2019).
79. J. Thompson. Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks. Tallinna Ülikooli eri- ja sotsiaalpedagoogika osakond 2013. – <http://eduko.archimedes.ee/files/erivajaduste%20teejuht%20eesti.pdf> (30.09.2018).
80. Trummal, R. Koolivõrgu programm 2018-2021. – https://www.hm.ee/sites/default/files/4_koolivorgu_programm_2018-2021.pdf (30.03.2019).
81. Trummal, R. Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse „Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine üldhariduskoolides perioodil 2014-2020“ eelnõu juurde. – <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/06/seletuskiri-kaasav.pdf> (29.03.2019).
82. R. Vananurm. Eripedagoogid logopeedidele appi. Õpetajate Leht. 2.10.2015. – <http://opleht.ee/2015/10/eripedagoogid-logopeedidele-appi/> (28.02.2019).
83. T. Vapper. Kaasavast haridusest ja sobitusrühmadest. Õpetajate Leht. 25.09.2015. – <http://opleht.ee/2015/09/kaasavast-haridusest-ja-sobitusrühmadest/> (28.02.2019).
84. T. Vapper. Koolis ei tohi mitte kellelegi öelda, et temast ei saa asja. Õpetajate Leht. 8.06.2018. – <http://opleht.ee/2018/06/koolis-ei-tohi-mitte-kellelegi-oelda-et-temast-ei-saa-asja/> (4.03.2019).
85. T. Vapper. Kuidas läheb kaasaval haridusel? Õpetajate Leht. 9.11.2018. – <http://opleht.ee/2018/11/kuidas-laheb-kaasaval-haridusel/> (4.03.2019).
86. T. Vapper. Logopeed on lasteaias väga vajalik spetsialist. Õpetajate Leht. 22.01.2016. – <http://opleht.ee/2016/01/logopeed-on-lasteias-vaga-vajalik-spetsialist/> (6.04.2019).
87. What is education? ACS Distance Education. – <https://www.acs.edu.au/info/education/trends-opinions/what-is-education.aspx> (24.03.2019).

88. M. Õmblus. Kaasava hariduse rakendamine probleemide reflekttsioone Õpetajate Lehe kahe aastakäigu näitel. Lõputöö. Viljandi: Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Kultuurihariduse osakond, huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava 2018. – http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/60802/mariann_omblus_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y (10.04.2019).
89. Õpetaja kutsestandardid. Õpetajate Liit. – http://www.opetajateliit.ee/?page_id=1057 (24.03.2019).
90. Üldoskuste areng koolieelses eas. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus 2009. – https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/2015/07/Yldoskused_Mang_Alusharidus.pdf (24.02.2019).
91. ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni Eesti esimene aruanne. 2015. Sotsiaalministeerium. – https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/puudega_inimesele/pik_aruanne_eesti_keeles.pdf (28.02.2019).
92. ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni täitmise variraport. Eesti Puuetega Inimeste Koda. 2018. – https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2018/03/EPIK_variraport_webi.pdf (10.09.2018).
93. Young children develop in an environment of relationships. National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Working Paper No. 1. – <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf> (24.02.2019).

Kasutatud õigusaktid

94. Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. HTMm 29.08.2013 nr 30. – RT I, 30.08.2013, 5.
95. Eesti Vabariigi haridusseadus. – RT I, 22.01.2018, 4.
96. Eesti Vabariigi põhiseadus. – RT I, 15.05.2015, 2.
97. Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord. HTMm 09.05.2014 nr 14. – RT I, 15.05.2014, 4.
98. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. VVm 29.05.2008 nr 87. – RT I 2008, 23, 152.
99. Koolieelse lasteasutuse seadus. – RT I, 22.01.2018, 6.
100. Kutseõppeasutuse seadus. – RT I, 28.12.2018, 12.
101. Kõrgharidusstandard. VVm 18.12.2008 nr 178. – RT I, 14.07.2018, 4.

102. Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord. HTMm 23.12.2010 nr 78. – RT I, 20.02.2018, 2.
103. Lapse õiguste konventsioon. – RT II 1996, 16.
104. Lastekaitseseadus. – RT I, 12.12.2018, 49.
105. Perekonnaseadus. – RT I, 09.05.2017, 29.
106. Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus. – RT I, 28.11.2017, 25.
107. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. – RT I, 22.01.2018, 3.
108. Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. VVm 16.12.2010 nr 182. – RT I, 14.02.2018, 7.
109. Põhikooli riiklik õppekava. VVm 06.01.2011 nr 1. – RT I, 14.02.2018, 8.
110. Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. HTMm 21.02.2018 nr 4. – RT I, 27.02.2018, 10.
111. Õpetajate koolituse raamnõuded § 16. VVm 22.11.2000 nr 381. – RT I, 18.08.2015, 10.
112. Ülikooliseadus. – RT I, 20.12.2016, 2.
113. Üliõpilaste stipendiumite liigid, suurus ja määramise üldtingimused. VVm 20.12.2013 nr 178. – RT I, 31.07.2018, 15.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____SIGNE WIDACKI_____,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
ERIVAJADUSTEGA LASTE PÕHISEADUSLIK ÕIGUS HARIDUSELE JA SELLE
REALISEERIMISEST EESTIS,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____SILVIA KAUGIA_____,
(*juhendaja nimi*)

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

TARTUS, 30.04.2019